

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVII.

Februar 1916.

Heft 2.

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Sitzung der Bundesbeamten.

Am 29. Januar 1916, nachmittags 2 Uhr, hielt der Bundesvorstand im Lehrerseminar unter Leitung von Präsident Leo Stern eine weitere Sitzung ab zum Zwecke der Zusammenstellung eines Programms für den vom 28. Juni bis 1. Juli 1916 in Milwaukee stattfindenden 43. Lehrertag.

An zwei Vormittagen sind für die Hauptversammlungen je zwei Vorträge geplant, in denen u. a. der Sprachunterricht, Allgemeinpädagogisches, sowie andere zeitgemässe Themata behandelt werden. Wie beim letzten Lehrertage, so werden auch bei dem diesjährigen ausser den beiden Hauptversammlungen an einem Vormittage Separatsitzungen für die Elementar- und Hochschullehrer abgehalten mit je zwei Vorträgen. Ferner ist ein Abendvortrag mit Professor Dr. Eugen Kühnemann als Redner in Aussicht genommen. Auch ein Theaterabend soll veranstaltet werden.

Das definitive Programm wird voraussichtlich im März in den „Monatsheften“ veröffentlicht werden.

Theodor Charly, Sekretär.

The Reorganization of Teachers' Training in German in Our Colleges and Universities.

By John C. Weigel, Instructor in German, University of Chicago.

(Concluded.)

It was, then, with these various things in mind that Prof. Lyman suggested a modification of his "methods" courses in English in order to overcome some of these objections. His fundamental idea was that constant contact with practical teaching situations, and these in *high schools*, is absolutely essential.*

Now on the basis of Prof. Lyman's suggestive outline, there were proposed to a conference composed of the head and members of the German Department, the director and dean of The School of Education, the principal and members of the German Department of the University High School, a series of alternative plans, differing chiefly in the length of the period of instruction. In a hearty spirit of coöperation, this conference accepted the principle of reorganizing German 97: "The Teaching of German in Secondary Schools" in the direction of correlating it with directed observation and practice teaching in the University High School. A sub-committee, appointed at this conference, worked on the details during the summer. It accepted the "one-quarter, one-major" plan.

The committee recommended that,

- a) the course be given in the fall quarter. (Since the most elementary stages of language instruction are the most difficult, observation at this time is most essential).
- b) the registration be limited to twelve students, approved by the instructor of German 97.
- c) the class meet the instructor of German 97 *four* times a week and attend the high school classes for observation purposes *five* times a week, outside reading to be reduced to the minimum. In this manner the observation and teaching in the high school assume the nature of laboratory periods.

* If the writer is correctly informed, the Department of German in the University of Wisconsin was the first one in that institution to introduce practice teaching for its major students and to offer courses distinctly devised to present the subject matter from the high school point of view. The University of Texas also has a similar scheme. The objection to the practice teaching in each case is that it is practice teaching in classes of a collegiate character. In this, the Chicago scheme of practice teaching in the high school classes seems preferable. See in this connection the catalog of the University of Wisconsin, pp. 198—212, especially requirements for teachers, pp. 199—200; also the catalog of the University of Texas for 1914-15, pp. 180—184, especially requirements for teachers, p. 181.

- d) three students be assigned to each of the four instructors—three to each of the high school instructors, and three to the instructor of German 97, who teaches a beginning class in the University—these several groups of students to rotate insofar as there are no conflicts. (In actual practice the first shift was made at the end of the sixth week, the second at the end of the eighth, the third at the end of the tenth. After the first six weeks, observation was not confined to the first year.)
- e) the student-teachers and instructors be asked to make reports by weeks, these records to be in charge of the instructor of German 97.
- f) the student-teacher be given opportunities whenever possible to assist the regular teacher. (Correcting board work and papers, teaching for shorter periods, in certain instances for full periods, lesson planning and grading of papers have been some of the practical applications.)

To this report was appended a tentative outline of German 97 as follows: (Note the continual reference to the illustrations from the teaching in the University High School.)

Outline of German 97.

1. *Introduction.*

- a. The purpose of German 97. An outline of its proposed aims.
- b. The purpose of German in the secondary school.
- c. The historic development of "Die neuere Richtung im Sprachunterricht" and its influences.
- d. The psychological and pedagogical bases of modern language instruction with particular reference to the direct method.

2. *Phonetics.*

- a. What is the science of phonetics?
- b. Illustrations of its application.
- c. The arguments for and against, as applied
 - (1) to German conditions,
 - (2) to American conditions.
- d. Phonetics for the teacher—imitation for the student.
- e. Drill upon German sounds with special reference to difficulties: how to overcome them.

3. *Grammar.*

- a. Language versus grammar.
- b. A discussion of the University of Chicago syllabus of grammatical elements in first, second, and third year grammar.
- c. Illustrations on teaching grammar inductively from University High School.

Composition.

- a. The relation of oral and written composition.
- b. Oral composition based on reading material.
 - (1) Question and answer.
 - (2) "Freie Reproduktion."

- c. Oral composition based upon simple elements of daily life.
 - (1) Gouln series.
 - (2) "Anschauungsunterricht."
- d. Written Composition.
 - (1) Sentence form.
 - (2) "Formale" and
 - (3) "Freie Reproduktion."
- e. The pedagogic advantages of the above types.
- f. German in the class room.
- g. Illustrations on above from the University High School.
- 4. *Reading.*
 - a. What to read.
 - b. When to read.
 - c. How to read.
 - (1) Shall we use translation?
 - (2) The development of a vocabulary.
 - d. Illustrations from procedure in the University High School.
 - e. Drill on the manner of reading with development of vocabulary and giving "Inhaltsangabe."
- 5. *Textbooks.*
 - a. An examination of first year books.
 - b. A comparison of several editions of some standard text, e. g. "Im-mensee."
 - c. Composition books.
 - d. What categories are to be employed in judging the qualities of a text-book, based upon the discussion up to this point?
- 6. *A Model Three-Year Course with Texts.*
 - a. The first year.
 - (1) What grammar elements?
 - (2) What should one accomplish?
 - (3) Intensive drills vs. extensive reading (with particular reference to the psychological basis).
 - (4) The proportion of composition.
 - (5) The text books.
 - b. The second year.
 - (1) What grammar elements?
 - (2) What should one accomplish?
 - (3) The distinction of the vocabulary in second year from that of the first.
 - (4) The proportion of composition.
 - (5) The textbooks.
 - c. The third year.
 - (1) Grammatical elements?
 - (2) What should one accomplish?
 - (3) The problem of vocabulary.
 - (4) Composition.
 - (5) The Textbooks.
- 7, 8, 9 10. *The Application of the Principles of the Direct Method to American Teaching Conditions.* (As illustrated in the University High School.)
 - a. The first year.
 - (1) First German lesson.

- (2) "Der Anschauungsunterricht."
 - (3) Pronunciation.
 - (4) The cases of nouns and pronouns.
 - x. Order of development.
 - y. Time between.
 - (5) The gender of nouns.
 - (6) The present tense and 3 imperatives.
 - (7) The weak and strong verbs in the present and imperfect.
 - (8) The development of two, three, four and five tenses of indicative in sentence form.
 - (9) The present and imperfect of the model auxiliaries.
 - (10) Words like "ein" with special reference to "dein", "euer" and "Ihr".
 - (11) Words like "der".
 - (12) The preposition groups.
 - x. Order of development.
 - y. Time between.
 - (13) Word order.
 - x. Order of development.
 - y. Model sentences.
 - (14) Indirect object.
 - (15) Verbs with dative.
 - (16) "als", "wenn", "ob".
 - (17) "denn", "well".
 - (18) Principal parts strong and weak verbs in sentence form.
 - (19) Adjective declension.
 - x. Order of development of cases.
 - y. Pronominal adverbs.
 - (20) The relative pronoun.
 - x. Order of development.
 - y. Pronominal adverbs.
 - (21) Comparison of adjectives.
 - (22) Special reference to "Freie Reproduktion" in oral and written compositions.
 - (23) Acquisition of idioms.
 - (24) German in the class room.
- b. The second year.
- (1) Review of first year grammar based upon "Lesestoff".
 - (2) Models and verbs used like them in compound tenses.
 - (3) Prepositions with genitive.
 - (4) The passive.
 - (5) Indirect discourse.
 - (6) Unreal conditions.
 - (7) Additional verbs with dative, sub. conj., pr. parts of the verbs, idioms, "um zu" and "damit", etc., etc.
 - (8) The problem of vocabulary building.
- c. The third year.
- (Procedure as in first two years.)
11. *Realien.*
- Classroom Management Related to Scientific Management.*
- a. Methods employed in the University High School.
 - b. Lingual habits vs. non-lingual habits.

The Problem of Interest.

- a. The German Club.
 - x. "Das deutsche Zimmer."
 - y. Conversation based on Goulin series; games; singing.
 - z. "Das Weihnachtsfest."
 - b. Post Cards and Pictures.
 - c. Supplementary reading.
12. *The Results of Teaching.*
- a. An analysis of the exhibit of papers, examinations, etc. of pupils in the University High School.
 - b. Student's grades and their significance.

*The Teacher's Library Recapitulation.**

In actual practice the student-teacher received a series of questionnaires on such general divisions as "Pronunciation," "Speaking," "Writing," "Reading," "Grammar," "Textbooks," "Exhibit of High School Work," etc. These were given out upon consultation with the high school instructors and were expected to be useful in "directing" the "observation" of the student-teachers to the more fundamental phases of the work. The first questionnaire might be cited as an example:

Questionnaire for Students of German 97.

- 1. *Pronunciation.*
- a. *Phonetics* (if used).
 - 1. Are sounds taught from a phonetic chart or text?
 - 2. If so, how long a time is spent in this manner?
 - 3. Is this followed by the use of "Lautschrift"?
 - 4. If so, when is the transfer made from the "Lautschrift" to the regular script?
 - 5. In the use of the phonetic text, does the instructor first read the material?
 - 6. How soon is the student asked to read independently the material without the aid of the model reading by the instructor?
- b. *The manner of teaching sounds.*
 - 1. How long a time is spent in pronunciation? Be detailed, e. g. is the development of the several sounds spread over a week or ten days or all taught at once, i. e. in a few days?
 - 2. Is the initial training solely by ear or at once with the help of printed lists? What arguments can you see for each procedure?
 - 3. Which sounds are taught first? Any reason for the order of development?
 - 4. What seem to be the most difficult vowels? Consonants? Why?
 - 5. How does the instructor overcome these difficulties?
 - 6. Does the teacher make use of any phonetic helps and drills in these difficulties or in sound formation? Describe processes in detail.
 - 7. If not, how do the students succeed by means of mere imitation?
 - 8. How does the instructor teach ö, ö, ü, ü, z, s, ä, ö, ch, l, r?
 - 9. When does the instructor begin to insist upon the finer shades of pronunciation? (N. B.—When you later observe advanced classes, note

* It was, of course, impossible to maintain week for week the work outlined above. In general, however, the course varied little.

whether the careful pronunciation obtains there both on the part of the instructor and student. Also observe this in the later weeks with the present instructor.)

10. Do boys or girls learn pronunciation more easily?
11. Does the teacher require exaggeration in the production of sounds? What psychological principle is involved?
12. At what stage do the students apparently tire of making certain difficult sounds? How does the teacher proceed upon observing this? Does he proceed to another sound or does he find a new way of attacking the same sound? Consider Weber's law in this connection.

c. *Accent and Expression.*

1. Note the model reading of the instructor. How is it done? What part do the students take in it?
2. How long does this model reading continue?
3. Is any material ever read in dialogue form? What are the arguments for this? What is the success of the plan?
4. How does the instructor obtain spirit and expression in reading? When does the requirement for fluent, well-accented reading and speaking begin? (N. B.—Absolute correct pronunciation of words does not necessarily imply fluency and spirit of expression.)
5. Does any memory work serve the purpose of careful expression? Does this include poetry and rhymes? Reason?
6. Is any stress put upon preparing home work aloud?
7. Are students more interested in sentence pronunciation or word pronunciation?
8. What *specific* and *general* reasons are there for teaching absolutely correct pronunciation?

The results of the course as it was planned and given are considered satisfactory. These results were made possible by the very loyal and hearty coöperation of the high school instructors, for it is obvious that the constant contact with a given teaching situation is the most essential phase of the course. The writer is, however, as equally certain as he was the first time he proposed alternative schemes to the conference alluded to, that the present plan is inadequate. While it is better than anything yet developed here, it cannot be expected to produce the results that would be obtainable under a longer course.

Its advantages seem to be the following:

1. The student-teacher observes a direct teaching situation continuously and takes part in directing it at the same time that he or she acquires the material in the course in the teaching of German.
2. This course is correlated to the type of teaching which the student-teachers observe.*
3. It centralizes educational effort.

What the course does not do, might be summarized thus:

1. It gives no time to the practical phases of phonetics.

* Editor's note.—Mr. Welgel was formerly an instructor in German in the University High School.

2. It doesn't give sufficient time to the critical examination of textbooks on the part of the prospective teacher himself.

4. It doesn't give time for sufficient lesson-planning and practice teaching, especially in the second and third year German.

5. It doesn't give sufficient time for any extensive reading of the literature on the methods of teaching modern language on the part of the student-teacher.

It is with these things in mind that the writer wishes to propose a scheme for the reorganization of teachers' training in our colleges and universities. Some of these ideas were suggested in the memoranda presented to the conference already alluded to. And for purposes of clarity this scheme will be submitted under two heads, (1) subject matter, and (2) methods.

1. *Subject Matter.*

It is to be assumed that the candidate take German continuously through the four years' collegiate course. Suppose the last year is to be devoted largely to the development of teaching power, then the candidate has only three years of work in subject matter, i. e. if he begins his German in college. As a matter of fact, it is generally recognized that the candidate should have begun German in the high school. Let us assume that he has had two years' work in the secondary school.* (a) During his first year in college, he is obliged to take, generally, a review grammar and composition course, supplemented in succeeding quarters or semesters by the reading of prose and plays of medium difficulty.** That is generally termed the "second" year of the college course. In these courses, German is largely the language of the classroom and composition takes the form of "Freie Reproduktion". (b) Now the candidate enters the more advanced courses. The courses are generally of two kinds, (1) reading courses, such as will introduce the student to the easier and better known works of Göthe, Schiller, Lessing, or Heine, or (2) composition courses. Both are essential; the latter should be accentuated even more than they are now. In the former, "Freie Reproduktion" should be even further developed: it is the best agency in a university scheme for the purpose of acquiring power over the language. In any scheme of reorganization, at least one-third of the amount of time should be devoted to a composition course.*** (c) The third year's work is again of a two-fold character. (1)

* If the candidate comes with three or four years' work in the high school, so much the better. In that case, the number of advanced courses he will be able to pursue will be considerably increased. This would approximate the conditions in Germany.

** It is assumed here that courses meet five times a week. In the succeeding years, colleges and universities generally only require four hours a week.

*** It should be indicated again that this reorganization deals with the prospective teachers' sequence. Heretofore we have not sufficiently differentiated sequences for prospective teachers and sequences for other students. The present discussion does not affect the latter at all.

reading courses based upon a history of German literature or the short story, the drama, the novel, and lyric poetry, or (2) composition courses. Unfortunately the latter are not often required. Again it would seem that at least one-third of the amount of time should be devoted to a composition course.

Up to the present time, the fourth year has been largely utilized for the acquisition of further courses organized with reference to subject matter. Very few institutions require as yet a "methods" course in German, if indeed there has been one organized. The results of this procedure are absolutely logical. The prospective teacher knows German literature, less often the German language. And what the candidate does not know at all is the high school type of mind. Nor does he know how to utilize the material he has learned for actual teaching situations. His sole guide is the textbook. And the high school product, who in turn comes to the college or the university, proves the principle.

Last summer there were in the course, "The Teaching of German in Secondary Schools" fifty-seven teachers. With a surprising unanimity they expressed themselves as sorry that they had not been required to take such a course before they began to develop teaching habits. One of the most fundamental principles in educational psychology is to *prevent* the error not to *correct* it after it is made. It is to develop the correct habits of presenting stimuli and measuring reactions that an extended "methods" course is absolutely essential; and—heretical though it may seem—if necessary, at the expense of advanced literary and philological courses! The specific value of these courses for actual teaching power is very small. The writer is not against them. More power to them! They, however, should form part of the courses for the teachers' A. M. (of which more anon). As it is, our candidates are under-prepared in those phases of the work which for them are most important.

Here as everywhere it is a question of values. The prospective high school teacher *needs thorough grounding in language*. Interpreted, from the side of subject matter, this means thorough knowledge of composition, correct application of grammar, ability to understand the foreign language, and reasonable ability in speaking. To attain this end, we must have more composition courses than we have now. Incidentally, these courses should be the means of introducing the prospective teacher to that large field which we term "Realien." It is here that the more important facts of geography, history, and particularly the political and cultural status of modern Germany should have their hearing. To attain this end, we must have more courses conducted in German. To attain this, we must require more German "Aufsätze" in the advanced literary courses. It means putting off the philological requirement to a later time, for philology does not develop oral or written power over the language. More-

over as between literary courses of an advanced character and courses in "Deutsche Kulturgeschichte", especially of the present, the latter is more important for the purposes of the prospective high school teacher. To recapitulate, it is a question of values. Those courses which are of the most specific value for high school teaching situations should be required in the teaching sequence. If the candidate can do more, let him by all means do so!

2. *Methods.*

Now as to the methods! Why do men and women elect a major sequence in German? A very large number, certainly, to prepare to teach or to better their present teaching position—in short, a very practical aim.* In that case we should no longer be blinded by the argument that the college and the university are not normal schools. That argument really does not say anything. It begs the issue. An educational institution exists in response to the wants of its constituency. Where in the past, an educational institution has not functioned properly, it has gone by the boards. The wants of the constituency in this case are that the college or university furnish capable teachers. If we must assume some normal school means to that end, why not? In Germany the "Volksschullehrer" is developed in the "Lehrerseminar"; with us, in the normal school. The "Gymnasiallehrer", on the other hand, undergoes the rigors of the "Seminarjahr" and "Probejahr" after his six semesters at the University before being allowed to function in that greatest of capacities—to help develop the human mind!**

Since we have not, as is the case in Germany, a centralized secondary school system, this "Seminarjahr" and "Probejahr", even if they were introduced, would not gain the results that are possible there. In this respect the colleges and universities can do more. In Columbia and Wisconsin there have already been developed correlated schemes of the university departments and the practice high school. The University of Texas also has a plan as already indicated which includes practice teaching, but which confines the work to university classes.

The writer proposes, therefore, two alternatives. The first is that the senior year be the "Seminar-Probejahr". From the university the candidate should get such a course as German 97 as outlined above to begin with. This is our present procedure, a one-major, one-quarter course. But we need more. The candidate should, by the end of the first quarter, realize that he needs at least a six weeks' course in practical phonetics.

* Incidentally, this holds true also in the case of the advanced degrees, a fact which should certainly be considered in the organization of courses in our graduate schools.

** For the best brief discussion of this matter, cf. Judd, C. H.: "The Training of Teachers in England, Scotland, and Germany." U. S. Bureau of Education Bulletin, No. 35, Whole No. 609.

Moreover he ought to review the grammatical material he has learned for purposes of its application to high school classes. It ought, to speak pointedly, to be a course which would show him *what to forget*, for it is an obvious fact that we overburden our high school people with material. In this connection he might well utilize this grammatical review specifically by planning high school lessons in teaching, say on "indirect discourse" or "the use of modals with dependent infinitives." These two courses (a) German⁹⁷ and (b) phonetics and a review of high school grammar for teaching purposes should be the absolute minimum. This (according to our system) would take two quarters. Meanwhile the candidate would be in the hands of the high school instructors also for two quarters for purposes of "directed observation" and directed teaching". This would give what the present course does not: sufficient time to get in contact with the second and third years also. Moreover, an additional quarter under this "two-quarters" scheme would enable the prospective teacher to read more. At the end of that time, he should register for one quarter of actual practice teaching. Recapitulated, this would make the last years' program of the prospective teacher about as follows:

	Fall Quarter	Winter Quarter	Spring Quarter
The University	"The Teaching of German in Secondary Schools", meeting 4 times a week, correlated with ↻	A course in practical phonetics and a review of grammar with lesson planning, 4 times a week, correlated with ↻	
The High School	Directed Observation and Directed Teaching in the Univ. High School, 5 times a week, preferably in first year German exclusively.	Directed Observation and Directed Teaching in the Univ. High School, 5 times a week, preferably in second and third year German.	Practice Teaching involving at least 15 model lessons planned and taught under direction of high school instructors. Remaining time for observation.
Total Credit	1 Major	1 Major	1 Major

The practice teaching is thus left to the spring quarter. This would be the proper time, for the following reasons:

1. The high school student has acquired habits of attacking his subject. Practice teaching could thus do less harm than earlier.
2. The prospective high school teacher is now equipped with the theoretical and practical tools to teach, has had sufficient observation, has

become acquainted with the possibilities of a high school class, and is thus, if ever, prepared to do the work.

The other of the two proposed alternatives is to make the first graduate year the "Seminar-Probejahr" and indeed by establishing a new type of master's degree. This degree would be considered by the colleges and universities as the essential basis for teaching recommendations. It would be, contrasted with the present or "cultural" master's degree, a "teaching" master's degree.* This alternative would allow the prospective teacher to use his fourth year toward the baccalaureate degree for subject matter. Moreover, it would allow further grounding in subject matter during the year of graduate residence. If eight or nine majors (speaking now in terms of the University of Chicago system of credits) were to be required for the master's degree, three of these majors should be distributed according to the plan indicated above. But the candidate would still have five or six majors for subject matter. Again, at least one of these should be an advanced composition course.

This requirement should be exacted of everyone who is a candidate for a teaching position. Not to require it is to go along as we have in the past. And to go along as we have in the past means eventual disaster to modern language instruction in our high schools. Let there be no mistake about that! But to require it, is to develop real teaching power and very directly to raise the standard of secondary education.

Finally it should be indicated that the sole purpose of this discussion has been to crystallize the ideas which underlie the attempts of Columbia,** Wisconsin, Texas, and Chicago, among others, to produce better teachers in the secondary field of modern languages. The writer hopes that the various men in these and other institutions who are responsible for, and interested in a larger development of teachers' training may find it possible to come into closer contact on these issues and speed the day when the teacher of modern languages in the secondary school functions efficiently. Ours is the responsibility!

* Such a master's degree was suggested in a paper read several years ago by Prof. Starr W. Cutting before the Modern Language Association in which he distinguished between the master's degree and the doctorate.

** Columbia University Catalog 1914-15, pp. 131-136; more particularly, however, Teachers' College Bulletin, School of Education Announcement for 1915-16, pp. 73-75.

Modern Language Study as a Contribution to the Practical, Disciplinary Training of the Student.*

By **Caroline Young**, High School, Madison. Wis.

Practical value of the knowledge of a foreign language in a) speaking, b) writing, c) reading. General linguistic discipline. Improvement of mother tongue. Training is logical thought and expression. Correct habits in regard to a) accuracy, b) neatness, c) thoroughness.

It must be kept in mind that what I say of modern language teaching applies to the schools of America only, for in countries less isolated than ours, the practical values are quite different. The thing to determine, then, is whether, in the study of a foreign language in America, there is any contribution to the practical, technical training of the student.

That there is cultural value it is not my province to discuss; that we are aiming at a speaking knowledge in our classes has been often enough denied. That trite comparison, that it is no more possible to learn to speak German by speaking five minutes a week, or two hours a year, than it would be possible to learn to play the piano under the same conditions, has too often been presented. That we can lay a solid practical foundation for a possible speaking knowledge, nobody will deny, but even this foundation must be laid with distinctly other ends in view, if we are to convince the hardheaded, practical American citizen who pays the taxes, that his boy is getting something worth while, something that he can use, and see the use of, and that it is worth while hiring us to give his boy this training.

Is there any more common expression in school life—but why should I limit it to school life—than “I did not have time”? Is it not more time for which we are all searching; and where can we find it? Only by making a greater number of the unnecessarily prolonged decisions automatic; by removing many of the petty operations of daily life from the realm of choice and placing them upon the list of reflex actions. Quick, accurate decision must be cultivated.

Another characteristic, becoming daily more prominent and more often demanded, is efficiency—a combination of thoroughness, accuracy and practical initiative.

* Paper read before the Wisconsin Association of Modern Foreign Language Teachers, May 1915, at Milwaukee. The companion paper, “Modern Language Study as a Contribution to the Ethical, Cultural Development of the Student,” by Prof. F. J. Menger, Jr., now of Macalester College, St. Paul, Minn., has been published in extract in a special bulletin of the association.

If, then, we could prove that, in modern education, there is no line of study which can accomplish so much in the matter of saving time, or so much in rendering a pupil efficient in whatever work he undertakes as the study of a modern language, would we not have justified the time spent on it? The claim that Mathematics beyond the rudiments—that Physics and Chemistry are of practical use to the ordinary person in daily life is baseless. So for ordinary people these subjects are only practical as methods of training the mind. Also, Professor William Hale Gardener says:

“What one needs to preserve life and improve living is the power of accurate observation and accurate reasoning from that which is observed—a knowledge of mankind—quickness and flexibility of mind and the power of expressing himself accurately and forcibly.”

And how are these powers to be acquired? Let us consider for a moment the mental processes used in translating one language into another.

Here are words, each with several possible meanings,—a given case, perhaps a form admitting of a choice in case, a given mood, which may have several forces, an adverb or conjunction as the order alone will tell—every moment, at every syllable the student must grasp quickly and as experience increases automatically, all possibilities, all shades of meaning. His evidence is the whole page. He must grasp it all, balance, weigh, and decide. His mental process is a repeated balancing of considerations—nothing to prove his judgment absolutely, as in the case of a scientific experiment or a mathematical solution. Just his final decision after logical and accurate observation. And is not that precisely what one has to do every day in practical life? In fact is that not life? We see reasons on both sides perhaps at first sight equally good and strong—so we must first observe accurately from all sides, balance probability against probability, then from reason (not proof) we must decide, or be one of the vacillating, undecided individuals, who never know when they have come to a decision or whether they wish to abide by it themselves, much less persuade others to abide by it.

Professor Grandgent of Harvard says: “Though the commercial value of a foreign language is, in America, nil, we study French or German for the same reason for which we study Latin—or if we don’t we have no business to study them.”

So I feel justified in claiming for German Mr. William Gardner Hale’s arguments in favor of the study of the classics. He tells us: “The process of learning a foreign language, when properly taught, is a process of acquiring the power of rapidly seeing possibilities, weighing them and deciding upon the one required.”

Go over an exercise full of mistakes, with a pupil. Ask, “What is your subject? Then what should this case be? Why this order? What

time are you expressing? Then what tense?" He can probably correct nine-tenths of his mistakes. He has the information—then why the mistakes? Ask him, and he will tell you; "I did not think!" Can we teach our pupils that it saves time to think and to realize the consequences of not thinking—to see that most of the accidents, the sad mistakes of life are because somebody did not think?

If getting a foreign language lesson, in which they must think at every word, will give them this habit, then I say let them prepare such a lesson every day. Is a boy thinking who conjugates—*ich kenne, du kezt, er geht*? With me this is the serious problem in teaching, not giving information—that is so simple. Not method (direct or indirect), not text books, not poem nor prose, but how can I make my pupil use the information that he owns? How can I make him stop and think before writing, before speaking? Make him *concentrate* and *hold* long enough on one word, to see it in its proper relation?

We are told by Edward C. Armstrong of Johns Hopkins, writing in the *School Review*, vol. 19, No. 9: "The vitality of the modern languages as a subject in American schools must find its source and determine its ultimate measure on the basis of the two old unchanging and unchangeable factors of education, the value as a training for the mind, as a discipline, and the cultural value." (Notice the order in which he mentions his factors.)

These were, he admits, the claim of the classics, who are waging a fight of uncertain outcome, but he feels that, with the modern languages, we have been able to make a closer connection with modern life, that we can disguise from the pupil the purpose of this "declining, conjugating, parsing and scanning machine."

After discussing the cultural side of language study, Mr. Armstrong goes on to say that "no one would question that it furnishes valuable training for the mind, that it develops the reasoning powers, but is it at all to be compared in this respect with the study of the classics?"

"Many will agree with Mr. Bryce, who in a recent address at the Johns Hopkins University, gave the preference to the language rich in inflection, still I believe that it is not too much to maintain that French or German, *when properly taught*, may be made as effective a discipline for the mind as Latin or Greek."

The opportunity for training in accurate thought begins with the first lesson in pronunciation. A lesson in inflections may be made even more valuable, when *not* merely a mechanical exercise, and when declension is used in rapid question and answer, there is a thought for every case. A quick, sharp, snappy tossing and hitting of the right form is as good a game as catching a ball, for a few moments. One can wake up a sleepy class with a throw and catch, a drill on inflections, in a way which shows some use and sense in having mastered them.

Most fruitful of all as a training to exact thought is the study of words. In English we group a variety of actions under the term "to go". We do not specify whether we walk or ride or sail. We may even swim or fly or crawl, but suppose we are to translate this expression into German. Do the word values correspond? Can we use the cognate which comes without thinking, "gehen"?

If there is this dissimilarity in word values, how much greater does it become in sentence values, where the shape, size, texture, may be as unlike as possible. So, accurate translation from English into a foreign tongue or vice versa, involves not alone careful analysis of the foreign speech, but of the mother tongue as well.

In conclusion Mr. Armstrong says: "In fact the problem is not whether the modern languages furnish sufficient and satisfactory material for study that shall meet the highest cultural and disciplinary standards, but it is rather how, in the time at our disposal, we can find a place for giving to the pupil even a small part of the wealth of training for which they furnish so abundant an opportunity."

As testimony of quite a different nature, let me quote some opinions of Professor Samuel Chester Parker, Dean of the College of Education of the University of Chicago; opinions expressed in his recent book on "Methods of Teaching in High Schools," which gives some of the best and most practical suggestions to teachers which I have read in a long time. He feels that "the study of a foreign language is a waste of time unless the language is to be used in research work or foreign intercourse," and therefore the study of it should be put off until "there is a large and reasonable assurance that the particular students who begin the study, will have occasion to use it as a practical tool. If this were done a very few would begin the study in High School." He concludes that ninety per cent of high school students will not have occasion to use the language later. Therefore, he says: "We shall avoid an enormous waste of community money, teacher's time and energy, and student's time and energy, by making little or no provision for the study of a foreign language by most students in American high schools."

It may be interesting to compare this with the views of Professor Bonn, recently exchange Professor from Munich, who is one of the founders of the five great industrial universities in Germany; in speaking of his curriculum he said that facts are the least important things to be learned. The facts learned will probably be forgotten, or if remembered, not the ones which fit the case in question. But what we should do is to teach our pupils how and where to find the facts accurately, and to know logically that they are the facts which fit the case, which is only possible to a trained mind and a mind that can think logically, reasonably, accurately, and state

accurately what it thinks. "As a training in these habits," he says, "it seems to me nothing is more adequate, more satisfactory than a foreign language."

Professor Bonn also added that no man can really consider himself an educated man who can not read and digest in another language than his own. But as Professor Elliott says, "We are a Democracy and a Democracy only half believes in education." So whether we graduate our pupils as educated men is only half the question, and the other half is the all important one of efficiency. Can we send them out thoughtful, accurate, logical, obedient citizens, not careless, haphazard, flighty, unreasonable triflers, unable to express intelligently and grammatically their opinions—if they have formed any worth expressing? If language study can prove itself a superior medium for accomplishing this end, it will have justified its retention in the curriculum of our public schools.

Let us also hear a bit of testimony from those most immediately concerned.

I asked a senior in the agricultural course of the University of Wisconsin if he felt the time spent in German to have been wasted. He replied: "Well, I should say not. I never would have learned to spell at all, if it had not been for watching words in German."

Another in the Science course said, that he would exchange all the science he ever learned in high school for German, so far as usefulness was concerned. An engineer said that every time he made a successful plan in drafting he thanked his training in German, which made him watch little, apparently unimportant things so carefully.

A few expressions from those still studying German in the high school may be interesting.

"In speaking one learns to think quickly and make a choice of the best word." "It greatly increases one's vocabulary for one does not dare to say, 'he said' too often when there are so many different German words expressing that thought."

"It trains one's mental agility; one learns to think faster and more easily."

"We must think before we speak and to do this if only for a short time regularly is beneficial."

One of the girls said "it had given her more adjectives to use" and if anything can supply the modern youth with an occasional substitute for "grand" or "wonderful," I think its practical value would be proved.

"In reading," they said, "one must thoroughly comprehend every word before translating or using it."

"The habit of careful reading is created by translation." If children could be made to read with any idea other than getting the plot, it would seem as if something useful had been accomplished.

"It warns me to be careful, for I must see every word and every ending, to get the meaning straight."

"One must learn to keep his mind on what he is doing all the time."

In reasoning "upon meeting a new word one tries to relate it to others and so notices the spelling and pronunciation."

"Logical thought is necessary because the thought of each sentence is based on the preceding one, and one must keep that in mind to be able to guess the correct meaning or choose the right word."

"The sentences one forms are better constructed and are planned out before one begins them."

"To really learn English Grammar one has to study a foreign language anyway."

One pupil said it had helped his imagination more than anything else. This was his expression for guessing the meaning of new words.

The pupils themselves, then, seems to agree that they have learned to think faster, have increased their vocabularies, have learned to consider in choosing words, and to think of a complete sentence before beginning. In writing the same habits were formed. They have also learned to watch grammatical forms and the meaning intended to be expressed.

In reading all admitted a satisfaction in meeting words and phrases which they would not have understood without the knowledge of a foreign language. They were anxious to form as rapidly as possible a correct line of reasoning in order to avoid the thumbing of the dictionary and to acquire a vocabulary large enough to express what they knew the sentence meant.

It is, however, in the formation of correct habits in regard to accuracy, neatness, and thoroughness that I feel the study of a foreign language is the greatest need and can be made of the greatest value.

Professor Dewey tells us in: "How We Think" that "the only way to achieve traits of carefulness, thoroughness and continuity is by exercising these traits from the beginning and by seeing to it that conditions call for this."

Sometimes I feel that the study of German is the very beginning, the first time that a pupil has ever grasped the notion of being careful in what he says, reads or writes.

I am sometimes accused of being pessimistic, but how can one who has taught so many years and seen the decrease of these fundamental habits be otherwise? Of course I try to remind myself daily of the more democratic, more sophisticated, more self-satisfied, free and equal attitude of the minds to be educated and I must agree with a recent writer in the *Educational Journal* when he says that every father's ambition nowadays for his sons and daughters is that they shall have an easier and pleasanter time than he had. I know that one is not supposed to assign "definite,

distasteful tasks, which shall develop the will power and thus prepare the pupils for the distasteful duties of life," that "all greatness is achieved by interest," and that it is interest alone which reduces those plateaus of non-increase in power, those sticking places which all classes seem to meet and which, if interest never flagged, would never be met. But if we could create an interest in *final achievement*, could make it take the place of immediate pleasure, then we should create a type which yearns for the climbing of mountains, the search for the Pole, or the clarifying of some of the obscurities of science, instead of the immediate gratification of an ice cream cone or the thirteenth episode in a Million Dollar Mystery.

I sometimes feel that we could lay these habits on a thorough foundation if we could keep our children in school all day, watching the study as well as the recitation, and six days in the week, for what I seem to have accomplished by Thursday and Friday is hard to find on Monday, and I must begin again at the bottom of the hill.

These habits of accuracy, neatness, and thoroughness should never be relaxed for a moment, and only by making these correct associations permanent, automatic, and practically reflexive are they time saving and of value. And this must be accomplished by constant practice.

It is not true that Practice necessarily makes Perfect. Practice may just as readily establish an imperfect and an uneconomical mode of reaching an end.

This is brought home to me every day in a struggle with the members of a first year class, who have come from a school where some German is used. A favorite expression is "ich gleich," regardless of whether the pupil likes it now or did like it before he came to the class, or whether anybody else likes it or not; and that useful word "krieg", which he spells: "griech".

By insisting upon the accurate pronunciation and use of every word spoken, by refusing to accept slurred endings, and not by mere correction, but by calling for the *reason* for the correction; by insisting that reading for ideas, or as a base of conversation, shall not be confused with translation, where the proper force and value of every word must be weighed; by insisting, then, upon this care always, a correct habit must be at least begun, and since we cannot expect to turn out a finished product in the high school, our aim is accomplished if we have laid the broad foundation of a character carefully and well.

With variation, when the spirit flags, by the relief of a game now and then, or a bit of reading one's self with the gestures and expressions, which force the meaning home as mere reading of words will never do, by a little dialogue or easy sight reading to revive the interest, the formation of these habits need not be irksome.

While it is not my purpose to discuss method or lesson plan, there is need of constant attention and undying patience on the part of the teacher, **who must** be ever ready to raise the danger signals, but the pupils must understand *why*.

This calls for much ingenuity and physical effort on the teacher's part, and I should like to suggest the use of a reading stand to hold the language teacher's book. If it were the fashion for her to have such a stand in addition to her so often unused desk, and the so often vacant chair, there would be an economy of some wasted effort.

A practical value not suggested in my subject, but which may be the German teacher's chief claim to existence in the future, is the training of the auditory sense, for Mrs. Ella Flagg Young says that the growth of the moving picture show and the increase of appeal to the visual, and lack of appeal to the auditory sense is having a marked effect on the modern child.

Is it with us then that the power lies, to help form the new generation with a broader culture, a clearer and more exact thought, and not only with the thought logically and reasonably determined, but with a grasp of language to express this thought convincingly; to make our pupils masters of their own tongue in written and spoken language, as they could never have been without the aid of some other language than their own to force them to think and compare?

It is because I sincerely believe that the study of a foreign language is equal to this task as no other study in our curriculum can be, that I am willing to devote my best efforts to the teaching of it. And I believe that it is only by appealing to legislators, educators, and the general public on this basis, and convincing them of the truth of our contentions by the results we can show, that we can prove our right to exist.

Die Notwendigkeit der deutschen Schulreform.*

Von **Dr. Heinrich Keidel**, Ohio State University, Columbus, O.

Es ist kein besseres Wort über den gegenwärtigen Krieg gesprochen worden als dies: „Deutschland und seine Verbündeten kämpfen, um etwas zu schaffen; England und seine Verbündeten, um etwas zu erhalten.“ Dies kommt aus der Feder des Feindes und lässt ohne Gehässigkeit die Deutung zu, dass beide Parteien auf dem Grunde der grössten Zerstörung auch eine grössere Zukunft für sich sehen. Es wird zugestanden, dass die Lust am Zerstören nur der Einsicht entsprang, dass ein Grösser- und

* Vortrag, gehalten vor dem Verein der deutschen Lehrer von Cincinnati am 22. Oktober 1915.

Höherbauen ohne gewaltsames Einreissen nicht mehr möglich war. Und so kam der Krieg, der ein Schiedsrichter sein soll über die Richtigkeit der im Frieden eingeschlagenen Wege, denn alle Arbeit im Frieden geht einer gewissen von uns dumpf gefühlten Richtung nach, bis sie an den Kreuzweg kommt, wo andere Wanderer eilen, die uns den Raum im Wege verengen. So kommt denn der Krieg, unerwartet für die Schlafenden, schon gesehen und erlebt von den Propheten und Weitsichtigen. Aber weil Krieg etwas Riesengrosses ist, etwas, für das unsere Fantasie zu klein und zu menschlich ist, darum erwarte man von der Kriegsgeneration noch nicht unmittelbar des Krieges Segen. Der Kampf gegen Napoleon brachte Deutschland erst Jahre des Dunkels, und die Zeit 1870—1885 gehört nicht einer Periode des Ruhmes an.

Ich bin geneigt, zu glauben, dass für das innere Leben der deutschen Nation beide möglichen Ausgänge dieses Krieges ein und dieselbe Wirkung haben werden. Äusserlich wird sich das freilich ganz verschieden darstellen wollen. Die deutsche Niederlage wird Armut, Verbitterung, Pessimismus und Verängstigung nach sich ziehen; ein deutscher Sieg wird Wolstand, Optimismus, Grossmütigkeit und Zukunftsfreudigkeit gebären — aber das Prinzip der zukünftigen Friedensarbeit wird eines und dasselbe bleiben: ich meine *nationale Vertiefung des Individuums in Bezug seiner werktätigen Arbeit*.

Wir haben es doch nicht ohne Stolz vernommen, dass Sir Edward Grey einst behauptete, man könne Regierung in Deutschland nicht von der Zivilbevölkerung unterscheiden. Wenn also beides so in eins verschlungen ist, wenn beide Gruppen, Volk und Regierung, sich in allen ihren Zweigen und feinsten Blutäderchen gegenseitig verästeln, wenn eines ohne das andere nicht ausrottbar ist, weil es nur von gegenseitiger Blutzufuhr lebt, dann ist ja alles gut. Dann regiert ja das Volk — und ist souverän insofern, als es willig ist, der Regierung zu folgen, mit ihr mitzuarbeiten, und nicht prinzipiell gegen sie zu sein. Und da es uns von Alters her im Blute liegt, solche nationalen Exzesse wie Ludwig XIV. und Napoleon einfach nicht hervorbringen zu können, sondern jene Kräfte, die sich echt romanisch in einer Person einigten, so zu verteilen, dass sie wie ein nährender Regen auf alle niederströmen, so ist jene vielbespottete Von-Gottes-Gnadenumschaft gerade zum Segen für uns geworden, denn wo sich die Herrscher von Gott abhängig fühlten, da lebt in schweren Naturen auch die graue Sorge und die Verantwortung. Der grosse Kurfürst, Friedrich Wilhelm I., der grosse Friedrich, Wilhelm der Alte und Wilhelm II. sind Ritter der Verantwortung gewesen. Sie haben in schweren Konflikten das deutsche Reich vor Untergang, Zersplitterung und Selbstmord gerettet und allem Volke davon mitgeteilt. Der Weltkrieg ist die grosse Feuerprobe, die wir schon bestanden haben, selbst wenn das äussere Kriegsglück sich noch wendet. Die grosse nationale Vertiefung hat in uns Wurzel

geschlagen; dem militärischen und wirtschaftlichen Einigungskrieg von 1870—71 ist der geistige von 1914 nachgefolgt, in welchem Österreich sich zurückfand und den alten Groll ins Grab legte.

Schwerer Kampf jedoch wartet unser noch im Frieden. Denn dann heisst es nutzbar machen und des Erworbenen wert sein. Es ist niemals leicht gewesen, ein Deutscher zu sein. Deutsch sein heisst an so vielen Dingen unbewusst tragen, an die die anderen nicht denken. Vielleicht liegt darin der Grund, dass gerade so viele ihr Deutschsein abwerfen wollen und können, weil sie der Last nicht gewachsen sind. Ich weiss nicht, worin diese Last besteht. Es ist nur dies: Deutsch sein. Es ist ein schwerwiegendes Etwas, das vielleicht nur ein grosser Dichter erklären kann. Es ist wie ein Rätsel. Es braucht dabei nicht angeboren zu sein. Aber es muss sicherlich vom Kinde schon getrunken werden. Wenn ein Kind mit grossen Augen im Walde geht und Männer trifft, die singen „Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut?“ dann lernt es Deutsch sein, ohne es wieder zu vergessen. Aber es muss selbst im Walde gewesen sein und die Männer gesehen und ihre Sprache verstanden haben. Das Kind muss von Männern und Frauen lernen und ihnen alles absehen, und diese Männer und Frauen bilden die Nation, in ihnen ist die Gegenwart. Sie sind die Gegenwart. Aber beide zusammen; denn der lebende Geist eines Volkes ist die unermüdliche Wechselwirkung von Männlichem und Weiblichem. Es steht nicht gut, wenn Kinder nur von Männern oder nur von Frauen lernen sollen. Dieses Lernen der Kinder von den Männern und Frauen nennen wir *Schule*, wenn es systemtisiert und intensiviert ist.

Die öffentliche Schule ist der organisierte Zusammenhang von alt und jung, nicht etwa ein Institut, das neben der nationalen Entwicklung einher marschiert, nicht ein Drillapparat, der die Zukunftsmenschen nach dem Ideal der Lehrer zurecht trainiert und insofern auf die Zukunft des Landes einwirken soll. Man kann mir kein Land zeigen, in dem es gute Schulen gibt und ein schlechtes nationales Geistesleben herrscht. Es gibt kein Land, in welchem der geistige Durchschnitt hoch steht und die Schulen schlecht sind, wobei zugestanden ist, dass die Schulen gewiss mit dem Geistesfortschritt nie Schritt halten können, sondern stets nachmarschieren. Der Neu-Humanismus auf der öffentlichen Schule in Deutschland hat sich in der Tat erst in dem Jahrzehnt zu zeigen gewagt, das Goethe schon begrub.

Wenn also für die deutsche Nation, wie ich schon sagte, *nationale Vertiefung des Individuums in Bezug seiner werktätigen Arbeit* das Ergebnis des Krieges ist, so fragt sich, inwiefern es sein Licht auf die Neugestaltung der Schulen wirft?

Ausserlich wird wohl vorläufig nichts geschehen. Es ist auch nicht immer nötig. Besonders im Westen Amerikas ist man sehr geneigt, die-

jenigen für Dummköpfe zu erklären, welche Reformen auf allen Gebieten nicht sogleich billigen; denn da man glühend an das Fortschreiten der Menschheit glaube, so sei die Freude an der Gegenwart nur ganz, wenn man eben immer wieder reformiere und Gesetze einführe, die modern sein sollen. Diest ist etwas ganz schreckliches, denn es bringt die Menschen um den schönsten Genuss auf Erden: das langsame Reifwerden.

Da die äussere Gestaltung des deutschen Schulwesens noch keine Zeichen des Absterbens gegeben hat, so werden die wenigen nicht zu Wort zu kommen haben, die eine amerikanische Schule einführen wollen, d. h. die Gemeinsamkeit der unteren Grundlage und das Hineinwerfen aller Gymnasial- und Realschulfächer in die öffentliche Gemeindeschule, so dass also auch der ärmste Junge noch mit 19 Jahren die Möglichkeit der Universitätsbildung hätte auf Grund seines Schulzeugnisses, nicht eines Extraexamens. Solche Vorschläge sehen von aussen schön aus, weil sie Liebe für die Armen vorspiegeln. Leider fallen heutzutage auf dieses Argument so viele Menschen hinein. Diejenigen, die behaupten, die deutschen Schuleinrichtungen sind soziale Klassenanstalten, vergessen nur zu häufig, dass die soziale und auch finanzielle Vorzugsstellung, die ein Gymnasiast oder Realschüler zweifellos besitzt, nur zu sehr durch eine viel höhere Leistungsfähigkeit zu bezahlen ist. Schlechte Lehrer und leichte Klassen gibt es überall, aber im Durchschnitt genommen, kommt kein junger Mann auf die Universität ohne gefühlt zu haben, dass besonders die deutschen Lehrer Barbaren sind. Solange ein Volk noch reiche und arme Leute besitzt, solange ist es unvermeidlich, dass dieser Gegensatz auch im Schulwesen zum Ausdruck kommt. Meumann hat statistisch bewiesen, dass beim Beginn des vierten Grades die Schüler der höheren Schulen dieselbe geistige Intelligenz zeigten, die in den Volksschulen erst im fünften Grade erreicht wird. Was ist der Grund? Das Elternhaus. Geld verschafft Bequemlichkeit, Zeit, Bücher, gute Manieren und Anregung. Die Familienatmosphäre teilt sich dem Kinde mit und mit neun Jahren ist es in Sprache, Erfahrung, Fantasie den anderen voraus — durchschnittlich gesprochen. Zu einem solchen neunjährigen Kinde sagt also der Staat: „Du hast ohne Verdienst das Glück gehabt, dass dein Vater dir eine höhere Bildung bezahlen kann. Infolgedessen wirst du im Staate einmal eine höhere leitende Stellung einnehmen, deine Verantwortung für den Bestand der Kommune ruht mehr auf dir als auf den kleinen und armen. Dafür will ich, der Staat, dir aber so unglaublich strenge Prüfungen und Examina auferlegen, dass du dein Leben daran denkst, denn dein Geld nützt mir nichts, ich habe nur Nutzen von deiner Intelligenz, und ich lasse dich unfehlbar durchs Examen, dessen Schwere ich nach meinen Bedürfnissen bestimme, durchfallen, erweist du dich als Dummkopf. Du hast die Wahl jetzt mit 6 Stunden Latein oder Französisch anzufangen, je ob du den gymnasialen oder realen Kursus nehmen

willst. Gefällt dir das nicht und willst du nach deinem eigenen Ermessen deine Fächer aussuchen, so gehe nach Amerika, wo die Wahlfreiheit herrscht. Dort sagt der Staat zu dir: Wir verschliessen uns mit Absicht der Tatsache, dass es Arme und Reiche gibt. Wir arrangieren das Schulwesen für die Bedürfnisse der armen und kümmern uns nicht um die wohlhabenden. Wer in die High school zu gehen imstande ist, der kann ja mit einer Fremdsprache dann anfangen — aber auch nur nach Belieben, denn dieses Gemeinwesen ist nach Möglichkeit auf der Freiheit sogar der High schoolschüler aufgebaut und der Staat als solcher — das nationale Gemeinwesen — hat keine abstrakt egoistische Forderung zu stellen."

Es führte hier zu weit, wollte ich die Staatsideen auseinandersetzen, die die bewegenden Motive sind. Das aber ist uns ja allen klar, dass diese amerikanische Auffassung in Amerika rapide im Schwinden begriffen ist, besonders wenn die Nation immer mehr beschliesst, mit andern Nationen in Konkurrenz zu treten und diese sogar internationales Gesetz zu lehren. Die Nation als ganzes muss dann moralisch irgend eine Seite der Gegenwartskultur vorstellen und folgerichtig die Kinder zwingen, ihr zu Dienst zu sein. Der grösste Fehler der amerikanischen Schule ist die enorme Zeitverschwendung. Die Erkenntnis der Gefahr für die nationale Intelligenz bricht sich aber Bahn, wovon die Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Gradeschools zeugt. Bedenkt man, dass der deutsche Sextaner nur 5 Wochen Sommerferien hat, 8 Stunden Latein treibt und 2 Stunden Religion hat, in der es sich um keinen Sonntagschulbetrieb handelt, sondern um das strikte Erlernen der baren Tatsachen der Bibel, so steht er dem grade-schoolschüler vielleicht an gewisser Selbständigkeit im äusseren Auftreten nach, gewiss nicht in Denken, Wissen, Ernst und Pflichterfüllung.

So wird es also in der äusserlichen Struktur der Schulen beim alten bleiben, zumal der Krieg bisher wenigstens zeigt, dass die nationale Intelligenz bei diesem System einer nicht geringen Probe standgehalten hat. Es ist gewiss zu bedauern, dass ein Gemeindeschüler, der im 12. Jahre plötzlich so viel Mittel erhält, die höhere Schule zu besuchen, seinen Weg schon versperrt sieht, falls er sich nicht privatim vorbereiten will, aber wir können wegen solcher Ausnahmefälle nicht unser ganzes System umwerfen, und es ist sicher auch gut, dass die Stände der Handwerker und Arbeiter kluge Köpfe enthalten, denn bei den gleichen Möglichkeiten für alle — denken wir den Fall, dass alles Schulgeld auch auf den Universitäten aufgehoben wird — scheint es mir oft, dass diejenigen, die dann bei den Examina abfallen, eben die niederen Arbeiten tun werden, Arbeiter werden u. s. w., während die Examensfähigen die höheren Stellen bekommen. Dies System ist aber sehr bedenklich, denn dann werden eben viele

zu staatlich abgestempelten Idioten werden. Es müssen darum die Entscheidungen möglichst früh fallen, wo eben noch der Grund der sozialen Tiefstellung im Vaterhause liegt. Dies erleichtert dem Unbegabten das Gefühl der eigenen Schuld und häuft auf den Vater die Verantwortung und wenn diese Verantwortung vom Staate also noch viel mehr auf das Elternhaus geworfen würde, dann würde man heute mit grösserem Ernste eine Ehe eingehen.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Die Versammlung der M. L. A. in Cleveland, Ohio.

Cleveland ist wohl ein sehr geeigneter Mittelpunkt; wenigstens hat wohl noch kaum eine andere Stadt eine so zahlreiche Neuphilologen-Versammlung gesehen. Freilich war es eine gemeinsame Sitzung für Ost und West, und zudem hat das Vorhaben, ein *nationales neusprachlich-pädagogisches Journal* zu gründen, eine Anzahl weiterer Teilnehmer aus dem Osten herbeigelockt.

Der erste Nachmittag verlief programmässig, so viel ich hörte; meine Kollegen und ich hatten nämlich ein paar Stunden Verspätung und kamen daher gerade zum Kehraus, oder eigentlich zum Abendessen. Wir konnten namentlich gerade noch eine Anzahl der Kollegen begrüßen, um dann mit einer gleichgesinnten Schar ins Hofbräuhaus abzuschwenken.

Und das bringt mich merkwürdigerweise auf die Sache der neuerwählten *Ehrenmitglieder* der M. L. A. Schade, dass dies Jahr, wie auch schon letztes, kein einziger deutscher Name darunter stand. Steht Amerika Deutschland so feindlich gegenüber? Das ist, in mancher Hinsicht, nicht gut!

Am Abend hätten wir dann *zwei Willkommensreden*, die in keiner Weise gegen das Übliche verstießen, bevor der gelehrte Vortrag des Präsidenten, Herrn Professor Fletcher, losgelassen wurde, oder eigentlich nicht recht losgelassen wurde! Denn man konnte, selbst in der Mitte des Saales, wo ich sass, beim besten Willen nicht viel davon hören. Der wichtigste Gedanke war wohl, dass wir als Lehrer und Forscher etwas mehr Ernst an den Tag legen dürften, nämlich im Hinblick auf unsere hohe Aufgabe. Sonst wurde noch ein Zukunfts-*tabak* geraucht, der vieles Gute enthielt und manchem Muttersöhnchen wohl in die Nase stieg, da er sich schon als Interpret und Schlichter der jetzt verknäulten europäischen Nationen auf hoher philosophischer Warte balanzieren sah!

Der Empfang in der Wohnung des Herrn Mather soll äusserst splendid, in einem vornehm grossartigen Hause, verlaufen sein.

Die weiteren *Referate* entsprachen wohl allen Erwartungen. Merkwürdig ist die verschwindend kleine Anzahl der germanistischen Arbeiten im Vergleich zu den romanischen und englischen. Schaffen unsere Germanisten weniger, oder sind die Eier so gross, dass sie auf diesem Markte nicht feilgeboten werden können, oder wagen sich die Germanisten in dem gegenwärtigen internationalen Platzregen nicht ins Freie, oder ist sonst noch irgendwo ein geheimer Hebel, oder vielmehr Riegel, in Tätigkeit?

Jedenfalls waren es im ganzen nur fünf Arbeiten, die ins Gebiet der Germanistik fielen: Feise über Schillers Glocke; Busse über Schillers Tell; Handschin über Gottfried Keller; Schreiber über Goetheana, und, so viel ich weiss, Morgan über Dialektdichtungen.

Der Bericht über die Vorbildung unserer Mittelschullehrer des Deutschen und Romanischen, von einem Ausschuss bearbeitet, aber von Herrn Prof. Hohlfeld-Wisconsin geleitet und auch von ihm vorgetragen, erwies sich als eine äusserst ansprechende Arbeit. Der Ausschuss wurde beauftragt, den Bericht in der eingeschlagenen Weise zu Ende zu führen, und wir versprechen uns davon viel Gutes.

Von Interesse für Leser der Monatshefte ist die Gründung des neuen pädagogischen Vereins "The Association of Modern Foreign Language Teachers of the Central West and South", welcher sich vornimmt, alle neusprachlichen Lehrer im gesamten Westen zu einem einflussreichen Verband zusammenzuschweissen. Dazu wurde auch, im Verein mit den ähnlichen östlichen Verbänden, ein geeignetes Organ, *The Modern Language Journal*, geschaffen.

An Beamten wurden erwählt: Präsident, Prof. A. G. Canfield-Michigan; Sekretär-Schatzmeister, Prof. C. H. Handschin-Miami; Exekutivkomitee: die Herren Prof. Hohlfeld-Wisconsin, Coleman-Chicago; und von der Mittelschule: Frl. Doniat-Chicago, und Hr. Marshall-St. Louis. Als Redakteure des *Journal* wurden erwählt: Hauptredakteur, Prof. Bagster-Collins-Columbia; Hilfsredakteure: Prof. Nitze-Chicago; Prof. Voss-Indiana; von der Mittelschule: Prof. Deihl-Madison. Weitere Hilfsredakteure sollen später erwählt werden. Redaktionsorte sind New York und Chicago. Herausgabe soll spätestens September 1916 erfolgen und zwar in acht Heften jährlich zu \$1.00.

Der Verein beabsichtigt in allen Staaten Zweigvereine zu gründen, oder wo solche schon bestehen, sollen sie womöglich affiliert werden. Jahresgebühr einschliesslich des Abonnements auf das *Journal* \$1.50.

Dies darf wohl für den neusprachlichen Unterricht ein Ereignis genannt werden. Nur ein Bedenken stiess uns dabei auf: Wird das *Journal* den Monatsheften Konkurrenz machen? Hoffentlich nicht! Deutsche Lehrer müssen eben von jetzt ab einfach zwei Journale halten, was bei dem geringen Preis ja ganz gut möglich ist.

C. H. Handschin.

II. Korrespondenzen.

Chicago.

In der Januarversammlung des Vereins deutscher Lehrer hielt Herr Karl Zwanzig, Schriftleiter des La Salle County Herald in Ottawa, Ill., einen Vortrag über „Die deutsche Sprache“. Der Redner gab uns ein anschauliches Bild der Entwicklung unserer Muttersprache von dem gotischen Bischof Ulfilas an, dem Übersetzer der Bibel, bis auf unsere Zeit und weckte durch seine ungemein blumenreiche und poetische Sprache, gewürzt mit zahlreichen Rezitationen, helle Begeisterung unter den Zuhörern. Es war ein seltener Genuss, ihm zu lauschen.

Am 4. Februar versammelte sich der Verein wieder, um Herrn John Eiselmeyer, Professor am Lehrerseminar in Milwaukee, zu hören. Herr Eiselmeyer hatte sich als Thema gewählt: „Über die einheitliche Aussprache des Deutschen“. Sein Vortrag, der mit grosser Gründlichkeit ausgearbeitet war, erregte grosses Interesse, das sich in der nachfolgenden Wechselrede bekundete. Da der Redner einen ähnlichen Vortrag vor den Cincinnatiern am Samstag darauf hielt, so will der Chronist seinem E. K.-Kollegen in der Berichterstattung nicht vorgreifen, weil er ihm doch sowohl in Fixigkeit als auch in Richtigkeit stets „über“ ist.

In diesem Jahre hat sich *unser Schultat* gleich im ersten Monat an die Beratung des Jahresbudgets gemacht und hat dasselbe durchgesehen und schon angenommen. Der Präsident, Herr Jakob M. Loeb, hat den ganzen Rat als Finanzkomitee ernannt, denselben zu Extrasitzungen einberufen und mit passenden Mahlzeiten versorgen lassen, so dass es ihm gelang, die Mitglieder zusammenzuhalten und die Riesenarbeit in verhältnismässig sehr kurzer Zeit zu erledigen. Es werden über 14 Millionen zur Ausgabe gelangen, darunter z. B.:

Handfertigkeitunterricht . . .	\$134,738
Kochen, Nähen	127,323
Zeichnen	24,725
Gesangsunterricht	18,491
Defective Speech	8,610
Turnen	81,477
Deutsch	14,110

Einer grossen Anzahl von Lehrern wurden wesentliche Gehaltserhöhungen bewilligt.

Emos.

Cincinnati.

Unsere Lehrerversammlungen. — Die monatlichen Sitzungen des deutschen Oberlehrervereins waren in den letzten Jahren eine beinahe schmerzliche Affäre geworden. Diese Zusammenkünfte zur informellen Besprechung pädagogischer Fragen und zur Erledigung geschäftlicher Angelegenheiten wurden allmählich schwindstüchtiger. Um wieder „Leben in die Bude zu bringen“, fasste man einstens — es ist schon ziemlich lange her — den Beschluss, für jede Sitzung vier Referenten zu bestimmen, die über eine von einem Themata-Komitee aufgestellte pädagogische Frage referieren sollten, und zwar zwei Referenten schriftlich und zwei mündlich. Bei diesem Massenverbrauch von Vortragenden kam natürlich die Reihe zu oft an dieselben Mitglieder, deren es ungefähr nur zwei Dutzend waren. Bereits nach einem Jahre reduzierte man darum die Zahl der Referenten auf die Hälfte; und da dies des Guten immer noch zu viel war, begnügte man sich später wieder mit einem Vortragenden, der obendrein sein Thema ganz nach Belieben selbst wählen durfte. Allein, es gibt bekanntlich nicht viele Menschen, die fesselnde Vorträge zu halten verstehen und auch nicht viele geduldige Zuhörer — und so wurden halt nach und nach die Versammlungen immer „dünn“, und zwar in dem Masse, dass man sich vor einem Jahre allen Ernstes mit dem Gedanken trug, den Oberlehrerverein auf-

zulösen. Bestimmend für dieses Vorhaben war auch noch die Ansicht, dass der Verein, seitdem man einen Vorsteher oder Leiter des deutschen Unterrichts hat, nicht mehr die Bedeutung habe, wie vordem, als der Oberlehrerverein eine exekutive Körperschaft darstellte.

Um den alten Verein trotzdem nicht eingehen zu lassen, kam man auf den glücklichen Gedanken, die Versammlungen nur alle zwei Monate abzuhalten, und zwar Samstag nachmittags — nicht mehr Donnerstags nach der Schule — und diese Sitzungen mit einem gemeinsamen Essen zu verbinden. Das Nützliche sollte also mit dem Angenehmen verbunden werden. Und siehe da, das Heureka war gefunden, wie der selige Wippchen gesagt hätte! Die drei bisherigen Sitzungen des deutschen Oberlehrervereins waren besser besucht als es seit vielen Jahren der Fall war. Vielleicht mag dazu auch der Umstand beigetragen haben, dass man für diese Zusammenkünfte Redner ausserhalb des Vereins gewonnen hatte, und zwar Pastoren, Doktoren und Professoren, die nicht ausschliesslich über schulmeisterliche Fachfragen sprachen. Oder ist man nach einem guten Mittagessen eher geneigt, irgend einen Vortrag mit grösserem Gleichmuth hinzunehmen als direkt nach den Schulstunden? Sehr wahrscheinlich! Auch Kritiken aus dem Munde pädagogischer Professoren erträgt man dann wohl sanftmütig, besonders wenn sie so schnellig beantwortet und widerlegt werden, wie dies bei der letzten Sitzung des Oberlehrervereins der Fall war. Ja, so eine Kritikkorrektur ist allemal herzerfrischend.

Der deutsche Lehrerverein hat schon seit etlichen Jahren die meisten seiner Versammlungen mit einem Essen verbunden, ist also darin dem Oberlehrerverein mit gutem Beispiele vorgegangen; und auch der Lehrerverein ist dabei stets wohlgefahren. Die Versammlungen mit Essen waren jedesmal viel besser besucht als jene ohne Speisung. Nun bliebe nur noch der dringende Wunsch übrig, dass in Zukunft diese Versammlungen in einem abgeschlossenen Raume stattfinden könnten, wo man hübsch unter sich wäre, anstatt in einem grossen Speisesaal, woselbst man nur durch Scheuklappen, vulgo „screens“, von den übrigen Gästen getrennt ist. Dann wäre die Sache noch viel gemüthlicher. Die Vorstandsbeamten der beiden Vereine

finden am Ende doch noch solch einen idealen Platz in Cincinnati!

Bei der Versammlung des Lehrervereins, die am 5. d. M. stattfand, und von etwa 170 Damen und Herren besucht war, hielt Herr John Eiselmeyer vom Lehrerseminar in Milwaukee einen Vortrag über „Die einheitliche Aussprache des Deutschen“. Da diese gediegene Arbeit, die den gründlichen Kenner und Fachmann verrät, wohl früher oder später in den „Monatsheften“ erscheinen wird, so möge von einer Inhaltsangabe hier abgesehen werden. Bei Erledigung des geschäftlichen Teiles wurden die ersten Schritte getan, um eine starke Beteiligung der hiesigen deutschen Lehrerschaft am Lehrertage zu erzielen, der vom 28. Juni bis 1. Juli in Milwaukee stattfinden wird. In recht angenehmer Weise wurde die Versammlung durch einen neuen aus Lehrerinnen gebildeten Gesangschor überrascht, der unter Leitung des Vereinspräsidenten, Herrn Richard Köpke, drei Lieder in anerkennenswerter Weise vortrug. Möge der vorläufig noch kleine Chor nur recht schnell wachsen und gedeihen!

Zu Ehren des Gastes fand am Abend in der Rattermann-Halle ein Kommers statt, wobei man just im Gegensatze zur „einheitlichen reinen Aussprache“ fast nur durch Dialekt-Dichtung und entsprechenden Singsang zur Fidelitas beitrug. Aber schön war's doch.

Nun sollen sich nur alle unsere deutschen Lehrer und Lehrerinnen möglichst plötzlich ein Aussprachewörterbuch „beibringen“ zu Nutz und Frommen des deutschen Unterrichts — bei einem gemütlichen Beisammensein darf aber doch jeder sprechen, wie er kann oder wie ihm der Schnabel gewachsen ist!

E. K.

New York.

Am 8. Januar versammelte sich der Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend zu seiner monatlichen Sitzung im Deutschen Press-Klub zu New York.

Bei Eröffnung derselben gedachte der Vorsitzende, Herr Prof. R. Tombo, sowie Herr Prof. C. Kayser vom Hunter College, in wärmsten Worten der Trauer und Teilnahme des Hinscheidens des allgemein beliebten und verehrten Kollegen, Herrn Dr. F. Montaser, und zur Ehrung des Heimgegangenen erhob sich die Versammlung von den Sitzen.

Hierauf fand eine Wiederwahl der Herren Rokoch, Blume und Heynlich als Vertreter unseres Vereins bei den Vereinigten Deutschen Gesellschaften statt.

Hierauf hatte der Verein das Vergnügen, den allbeliebten Freund Herrn Dr. Boehme wieder in seiner Mitte zu begrüßen und seinem äusserst fesselnden Vortrag über Nietzsche und den Krieg zu lauschen. Der Redner führte aus, wie noch vor zwanzig Jahren man in Deutschland selbst ihn, Nietzsche, noch nicht würdigte und verstand. Nietzsche selbst wusste das und prophetezte, dass man in circa fünfzig Jahren ihn und seine Werke kennen lernen werde. Den Nietzsche'schen Ausspruch „Might makes Right“ oder „der Wille zur Macht“ zitierend, wies der Redner darauf hin, dass dieser Spruch lange Jahre missverstanden worden ist. Er bedeutet die Selbstüberwindung, welche zum höheren Menschen führte, und hier erwähnte Prof. Boehme das wohlbekannte Werk „Zarathustra“. Natürliche Leidenschaften müssen gezügelt und nicht ausgeschaltet werden, denn sie führen zu einem kräftigen Leben. Das englische Sprichwort „Do unto others as you would have them to do you“ hat als Grundlage das Prinzip der schenkenden Tugend und dieses bedeutet für Nietzsche den Beweis der Schwäche. Nun kam der Redner zum Punkt „Krieg“ und führte aus, dass Nietzsche stets eine Heiligung der „guten“ Sache im Kriege sah. Er war sich der Greuel und des Grausamen eines Krieges bewusst und sagt selber, dass der Krieg ein Hemmschuh der Kultur sei. Auch stürbe er lieber, als dass er sich verhasst und sich gefürchtet mache. Aber der ewige Friede wird alle Bewegungen zum Stillstand bringen und er glaubt fest an einen Krieg ohne Pulver. Nietzsche zweifelt nicht daran, dass die Zukunft Deutschlands auf den Söhnen der Offiziere liegt. Hier in Amerika ist dieser Satz ja häufig missverstanden worden, da man darunter den preussischen Militarismus erblicken will. Nun sprach er vom Nietzsche'schen Ideal des Mannes, der eine Kombination ist, vom Soldaten, der zu gehorchen und gleichzeitig zu befehlen lernen soll, und von Goethe, der eine Vielseitigkeit und Vornehmheit vorstelle. Die Geburt der Tragödie muss einer Kulturbildung vorangehen. Zum Schluss erwähnte er Nietzsches Kritiken über England und Frankreich, welches letzteres Land er sehr hoch

schätze, und Deutschland, und erklärte den Satz „gut Deutsch sein ist sich ent-deutschen“. In einer Selbstkritik erblickt Nietzsche einen Fortschritt in der deutschen Kultur.

In der darauf folgenden Diskussion versuchte man einen Zusammenhang der drei Persönlichkeiten, Goethe-Nietzsche-Hauptmann herzustellen.
P. Radenhausen.

III. Alumnenecke.

In der literarischen Versammlung vom 7. Januar lieferte Herr Schauer-mann ein Referat über Karl Schön-herr's „Glaube und Heimat“. Er pries die mit einfachen Mitteln Grosses schaffende Kunst des Menschengestalters Schönherr's, seine ganz auf Hand-lung gestellte Dramentechnik. Die dem Referat folgende Besprechung führte zum Volksstück; man be-schloss, da Schönherr bereits für eine Aufführung (Der Weibsteufel) vor-gemerkt, bei der Leitung des Pabst-theaters die Aufführung eines Anzen-gruberschen Stückes anzuregen.

Die pädagogische Tafelrunde be-schäftigte sich mit der endgiltigen Fassung der der deutschen Lehrer-schaft Milwaukees zugedachten Be-schlüsse mit Bezug auf die *Fibelfrage*. Die in ihren Grundzügen bereits in der Ausgabe der Monatshefte vom De-zember 1915 angeführten Forderungen konnten in der am 18. Januar abge-haltenen Lehrerversammlung nicht zur Verlesung gelangen, da die De-batte über die Fibelfrage abgeschlos-sen war. Immerhin konnte Herr Helm die Beschlüsse der Alumn'en dem Mitverfasser der gegenwärtig im Gebrauch stehenden Fibel, Herrn Rathmann, zur gefälligen Berücksich-tigung bei der Ausarbeitung der neuen Fibel überreichen. Wie Herr Stern versicherte, kommen neue deutsche

im Herbst des Jahres 1917 zur Ein-führung.

Für die Februar-Sitzung der litera-rischen Abteilung (4. ds. Mts.) wird Herr Anton Helm ein Referat über *Gustav Frenssen* liefern.

Das *Maskenkränzchen* wird am 19. Februar in der Turnhalle des Semi-nars abgehalten. Die Vorbereitungen liegen in den Händen eines Ausschus-ses, dessen Vorsitz Herr Dankers ist.

In der Angelegenheit der 5 Cents-Sammlung für das Seminar sind einige lich neugestalteten Fibel, spätestens Lesebücher, einschliesslich einer gänz-Zuschriften auswärtiger Alumn'en ein-gelaufen; sie werden in der nächsten Geschäftsversammlung zur Verlesung gelangen.

In der letzten Geschäftsversamm-lung wurde die Abhaltung eines grossen *Alumn'enfestes* in Verbindung mit dem vom 29. Juni bis 1. Juli in Milwaukee stattfindenden *Lehrertag* beschlossen. Es soll nichts unversucht bleiben, so viele Alumn'en wie nur möglich hierher zu bringen und die Zu-sammenkunft zum Merkmal einer neuen Zeit in den Beziehungen der Alumn'en zu ihrer Alma Mater zu ge-stalten.

IV. Umschau.

Direktor Griebisch ist zum Vorsitzen-den des Presseausschusses für den vom 2.—7. März dauernden Bazar für Herrn Karl E. Schmidt in Detroit, die Kriegsnotleidenden in Deutschland und Österreich-Ungarn ernannt wor-den.

Eine wertvolle *Bereicherung der Bibliothek* des Lehrerseminars bildet das dreibändige Werk: Robert Reitzel. Des armen Teufel gesammelte Schrif-

ten, Herausg. vom Reitzel-Klub, De-troit, Mich., 1913, das der Anstalt von Herrn Karl E. Schmidt in Detroit, dem Freunde des geistreichen deutsch-amerikanischen Schriftstellers, zum Geschenk gemacht wurde.

„Die deutsche Schule“ vom Dezem-ber 1915 enthält einen Aufsatz von Seminarlehrer J. Eiselmeyer über „Die Landschulen Wisconsins“. Der Arbeit

liegt "The Preliminary Report on Condition and Needs of Rural Schools in Wisconsin, Madison 1912," zu grunde.

Am 5. Februar hielt Herr Elselmeyer vor dem deutschen Lehrerverein in Cincinnati einen Vortrag über „Die einheitliche Aussprache des Hochdeutschen“, und am 4. Februar sprach er über dieses Thema vor den deutschen Lehrern in Chicago.

Die Seminaristen haben beschlossen, das *Jahrbuch 1916*, das voraussichtlich anfangs April erscheinen wird, dem grossen Germanen *Shakespeare* zu widmen.

Die „Illinois Staats-Zeitung“ hat eine Umfrage an sämtliche Mitglieder des neuen *Schulrats von Chicago* mit Bezug auf ihre Stellung zum Deutschunterricht gerichtet. Gegen den Unterricht hat sich keine Stimme geäussert, einige, darunter der Präsident der Behörde, für seine Erweiterung. Die Äusserung des Superintendents Shoop legt die Staatszeitung wie folgt fest: „Wie meine Vorgängerin werde auch ich dem deutschen Unterricht meine Aufmerksamkeit schenken, da ich ihn für einen wichtigen Teil des Lehrkurses halte.“ Nach der „Chicagoer Abendpost“ vom 30. Januar ist die für den Deutschunterricht im letzten Jahr vorgesehene Bewilligung von \$3339 bei der Aufstellung des Jahresbudgets in diesem Jahr auf \$15,110 erhöht worden. Auch ist dem Superintendenten des Deutschunterrichts eine Zulage von \$1,000 bewilligt worden.

Die Jahresversammlung 1916 der N. E. A. tagt, wie nun endgültig festgesetzt worden ist, vom 3.—8. Juli in New York.

Das *Deutsche Journal*, die von Hearst herausgegebene deutsche Tageszeitung in New York, beging am 30. Januar den 25. Jahrestag seines Bestehens. Zu den zahlreichen Gratulanten, die dem Blatte, seinem Herausgeber und seinem Schriftleiter, Herrn Theo. Sutro, ihre Glückwünsche entgegenbrachten, gesellen sich auch die „Monatshefte“. Unentwegt hat das *Deutsche Journal* zur Sache des Deutschtums gehalten und dieselbe vor seinem grossen Leserkreis vertreten. Dafür gebührt ihm Dank und Anerkennung. Die Glückwünsche, die ihm aus den höchsten offiziellen deutschen wie auch den angesehensten deutschamerikanischen Kreisen zuteil wurden, sind wohl verdient.

Die Frage, ob der *Krieg das Studium des Deutschen* auf den höheren Lehranstalten der Vereinigten Staaten *nachteilig beeinflusst habe*, beantwortet Dr. Rudolf Tombo, New York, in Heft 14 der „Walhalla“ verneinend. Dr. Tombo gründet seine Aussage auf die Berichte von einigen zwanzig Colleges und Universitäten über die Anzahl der Deutschstudierenden in den Jahren 1914/15 und 1915/16. Die Mehrzahl der Anstalten weise eine Zunahme im zweiten Jahre nach. In verschiedenen Berichten werde auf das erhöhte Interesse für das Spanische hingewiesen.

Aus New Orleans wird vom Vorsitzenden des Schulkomitees des Deutschamerikanischen Staatsverbandes von Louisiana, Dr. Ransmeyer, berichtet, dass mit der Gründung *deutscher Schulbibliotheken* für die Hochschulen bereits vor längerer Zeit begonnen wurde, und dass der Verband in dieser Beziehung bahnbrechend gewirkt hat.

Die Beteiligung am deutschen Unterricht an den genannten Schulen ist um zehn Prozent gestiegen. In der Abend-Hochschule ist abermals eine deutsche Klasse unter Leitung von Prof. Stephan Schütze zustande gekommen.

Der Deutsche Lehrerverein hat eine Abendunterhaltung für das allgemeine deutsche und deutschkönnende Publikum veranstaltet. Ähnliche Veranstaltungen sollen im Laufe des Jahres geboten werden.

Der deutsche Verein der *Staatsuniversität von Ohio* brachte am 21. Januar unter Dr. Heinrich Keldels Leitung Wilbrandts dreilaktiges Lustspiel „Die Maler“ zur Aufführung.

Die *Columbia Universität* wird die seit mehreren Jahren geplante Einführung einer *Handelsfakultät* mit dem 1. Juli ds. Js. bewerkstelligen. Der Kursus ist auf drei Jahre berechnet.

Professor John Christopher Schwab, Bibliothekar der Universität Yale, ist am 12. Januar in New Haven im Alter von nahezu 51 Jahren gestorben. Prof. Schwab war ein Bruder des 1914 in New York verstorbenen Direktors des Nordd. Lloyd, Gust. H. Schwab; wie die „Walhalla“ vermerkt, ein Enkel des schwäbischen Dichters Gustav

Schwab und ein Nachkomme Konrad Weisers und Heinrich Melchior Mühlbergers. Seit 1902 war er Schriftleiter der Yale Review.

Unter den Kindern der St. Johns-Pfarrschule in Peabody, Mass., die die furchtbare Katastrophe am 28. Oktober überlebt, entstand am 12. Januar aus geringfügiger Ursache — eine Lokomotive stieß auf dem nahen Bahnhofe auf einen Frachtwagen — eine Panik. Ein zehnjähriges Mädchen sprang aus einem Fenster des oberen Stockwerkes und trug schwere Verletzungen davon, andere Kinder wurden hysterisch und fielen in Ohnmacht.

„Moderator-Topics“, Lansing, Mich., 9. Dezember 1915, berichten über einen Vortrag, den Karl A. Krause vor der neu sprachlichen Abteilung der Michigan State Teachers Association in Saginaw (Vors. Fräulein Flintermann-Detroit, Mich.) über die direkte Methode gehalten hat. Die dem Vortrag folgende Besprechung liess darauf schliessen, dass die Versammlung für eine geringe Einschränkungen erfordernde direkte Methode im Sprachunterricht eingenommen war. Bedenken, die auf den Zwiespalt zwischen den Forderungen der direkten Methode und denen der „College Entrance Examinations“ hinwiesen, beantwortete Dr. Krause mit der Versicherung, dass die genannten Prüfungen sich mehr und mehr den Forderungen der direkten Methode anpassen.

Bulletin No. 1, Januar 1916, der Wisconsin Association of Modern Foreign Language Teachers enthält die Statuten der Vereinigung, sowie die auf der Versammlung in Madison, Mai 1914, gehaltenen Vorträge von Prof. S. H. Goodnight und Edith L. Ruddock, „The Choice of Reading Matter“ und „Types of Class Work“, und den von Prof. F. J. Menger auf der Milwaukeeer Versammlung, Mai 1915, gehaltenen über „Modern Language Study as a Contribution to the Ethical and Cultural Development of the Student“.

Die in Verbindung mit diesem Vortrag geleistete Arbeit von Fräulein Karoline Young, Madison, kommt in der vorliegenden Ausgabe der Monatshefte zum Abdruck.

„Preparedness“ lautet der Titel eines Pamphlets, das der Nordamerikanische Turnerbund verbreitet und in welchem die deutsche Schule, das deutsche Turnen, gepriesen werden als

billigste Mittel zur Erreichung wahrer Bereitschaft, die keineswegs im Besitz kostspieliger Dreadnaughts, ungeheurer Munitionsvorräte, sondern in der Tauglichkeit „des Mannes hinter der Kanone“ liege.

Dem Kongress sind u. a. folgende Gesetzentwürfe eingereicht worden:

H. R. 457 (Smith-Hughes), die Schaffung einer Bundesbehörde für Gewerbeschulbildung fordernd. Ein Jahresaufwand von \$4,000,000 soll an die einzelnen Staaten als Zuschuss zu Lehrergehältern zur Verteilung kommen.

H. R. 399 (Abercrombie), die Schaffung eines „Department of Education“ betreffend.

H. R. 4822 (Fess), die Schaffung einer Nationalen Universität fordernd.

H. R. 8458 (Nolan), die Einrichtung einer neuen Abteilung im Bureau of Education fordernd, die als „Division of Civic Training“ bekannt sein und sich die Pflege der Bürgerkunde zum Ziel setzen soll.

H. R. 456 (Hughes), die Einsetzung einer „Federal Motion Picture Commission“ als Unterabteilung des Bureau of Education fordernd.

H. R. 236 (McKellar), eine „Military Training Academy“ für jeden Staat vorschlagend.

H. R. 633 (Anderson), welche die Organisierung von Kadettenkompanien in jeder High School fordert.

Die Frage der akademischen Freiheit auf amerikanischen Colleges und Universitäten beleuchtet, wie in einem Rundschreiben des Bureau of Education mitgeteilt wird, Dr. S. P. Capen in seinem Jahresbericht an das Amt des Innern. Die Frage habe einen besonders akuten Charakter in den Privatanstalten angenommen, obwohl Fälle bekannt geworden seien, wo Verwaltungsbehörden staatlicher Anstalten zu Werke gegangen seien, als ob ihnen die Schulen gehörten, wo weder Laien noch Gelehrten das Recht zugestanden worden sei, Aufklärung zu verlangen. Dr. Capen wirft die Frage auf, ob eine Universität, auch wenn sie gänzlich aus privaten Mitteln unterhalten werde, ein Recht habe, sich jeder Verantwortung der Öffentlichkeit, also dem Staate, gegenüber, zu entziehen. In Verbindung hiermit sei auf den in „School and Society“, Heft 56, 22. Januar 1916, abgedruckten Bericht des Ausschusses für akademische Freiheit der American Association of University Professors hingewiesen.

Der Bericht, der auf der Jahresversammlung der genannten Vereinigung (Washington, D. C., 1. Januar) angenommen wurde, fordert die Teilnahme eines Fakultätsausschusses an allen Wiederernennungen oder Ablehnungen, die feste Anstellung vom Associate Professor an nach einer Dienstzeit von 10 Jahren, die Festsetzung einer Kündigungsfrist von einem Jahre für Professoren, von drei Monaten für Instruktoren, schliesslich ein Verhör für jeden Universitätslehrer, dessen Entlassung beantragt, vor einem von der Fakultät gewählten Körper.

Die Ostpreussen-Hilfe der Vereinigten Staaten hat den Wiederaufbau des von den Russen zerstörten Kreises Ragnit übernommen. Einen eifrigen Verfechter findet der Plan in Prof. Eugen Kühnemann, der in Wort und Schrift eintritt für das auf alle Zeiten hinaus bestehende „Symbol von Deutschland und Deutschamerika, wie sie sich in Liebe fanden und gemeinsam das neue deutsche Leben schufen.“ Die Adresse des Vorstands der Ostpreussenhilfe ist Whitehall Building, 17 Battery Place, New York, Zimmer No. 203.

„Zum Hohn und zur Ironie wird das Wort von der „grossen Zeit“, so klagt die Zeitschrift des *Oberösterreichischen Landeslehrervereins* in ihrer Ausgabe vom 10. November 1915, „wenn wir auf das Treiben der Profitgeier im Hinterlande stossen, denen der grosse Krieg, die „grosse Zeit“ nichts anderes ist als eine nie dagewesene, günstige „Konjunktur“, die ausgenützt werden muss. Von allen, die durch diese Teuerung getroffen werden, ist unser Stand in Oberösterreich der, der am wenigsten Widerstand dagegen zu leisten imstande ist. Unsere Gehaltsverhältnisse und die gegenwärtigen Lebensmittelpreise! Dieser Gegensatz sagt mehr als die schärfsten und bittersten Worte auszudrücken vermöchten. Es ist so weit gekommen, dass wir — und zwar in allen Kategorien — mit unseren Bezügen nicht einmal mehr das notwendige Essen, das aber selbstverständlich ohne Fleisch in der bescheidensten Form gedacht werden muss, bestreiten können. Kleider, Heizmaterial u. dgl. können keine Posten mehr in der Haushaltung bilden, wenn nicht Schulden ins Ungewisse gemacht werden sollen, weil ja die Lebensmittel für sich allein schon ein Passivum verursachen.“ —

„Niemand wird es einem Stand verargen, der mit Not und Entbehrung schon vor dieser Zeit der Teuerung zu kämpfen hatte, wenn er jetzt, da die Lebensmittelpreise bis zu 300 Prozent und darüber gestiegen sind, zusammenzubrechen droht.“

In Stuttgart ist eine *deutsch-spanische Gesellschaft* gegründet worden. Gelehrte, Kaufleute, Industrielle und andere Personen aus spanisch-amerikanischen Ländern gehören ihr an.

Von 71 Abteilungen des *niederländischen Lehrerbundes* sprachen sich 46 für eine gesetzliche Zuerkennung der *körperlichen Strafe als Zuchtmittel* in der Schule aus, 21 waren dagegen, und 4 wünschten nach englischer Vorschrift, dass der Lehrer die gleichen Zuchtmittel habe wie die Eltern.

Zufolge eines durch die *Schweizerische Vereinigung für Schulhygiene* geäusserten Wunsches und auf einen Bericht der kantonalen Schulkommission beschloss, wie der „Basler Anzeiger“ schreibt, der Regierungsrat von Genf die *Aufhebung des deutschen Schreibunterrichts* in der Volksschule.

Professor William Stern, der bekannte Psychologe an der Breslauer Universität, wird am 1. April 1916 als *Nachfolger Meumanns* die Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik am staatlichen Vorlesungswesen in Hamburg übernehmen.

In der Budgetkommission der Zweiten badischen Kammer zu Karlsruhe wurde von einem Abgeordneten die Aufmerksamkeit auf die *Ausländerfrage* an den Universitäten und Technischen Hochschulen gelenkt. Der Abgeordnete wies darauf hin, welche Rolle im gegenwärtigen Kriege auf der Seite der Feinde Techniker gespielt haben, die auf den deutschen technischen Hochschulen mit deutschen Steuermitteln ausgebildet worden sind. Der Minister des Kultus und Unterrichts Dr. Hübsch erklärte, eine Neuregelung der Ausländerfrage werde nach dem Krieg gemeinsame Aufgabe der Bundesregierungen sein.

Wie die „Bayerische Lehrerzeitung“ meldet, haben die Münchener Lehrerinnen für Ostpreussen eine Sonderausstellung veranstaltet und 10 vollständig eingerichtete Zimmer zusammengebracht, ebenso eine Küche und ein Kinderzimmer sowie ein Pfarrerszimmer.

Karl Schauer mann.

V. Vermischtes.

Still und Gross.

Es rast die Schlacht bei Tag und Nacht;

Hier Brust an Brust das Ringen;
Dort heimlich sacht die Todeswacht
Und jäh im Flammenschein entfacht
Der Sieg auf blut'gen Schwingen!
Wer lenkt die Kräfte, die zum Ziel
Wild auf einander stossen?
Wer plant das grause Kriegesspiel?
Die emsig stillen Grossen.

Doch Schweigen hier — ein weit Re-
vier —

Nur banger Winde Klagen.

Ein Heerbann schler fand sein Quar-
tier —

Sanft schlummernd wo als letzte Zier
Viel schlichte Kreuzlein ragen.

Wer gab der Jugend Blut zum Pfand?

Wem dankt, nach Gottes Willen,

Der Freiheit Preis das hell'ge Land?

Den ewig grossen Stillen. —

Clara L. Nicolay.

„Abschied.“

In der Feldzeitung der 12. Armee
„Die Wacht am Osten“ steht das fol-
gende Gedicht:

Wat rohrst min Dirn? Willst du an'
Enn',

Dat ick hier achter'n Aben hock',
Wur alle Harten glänig brenn'n,
Wur jeder drägt den griesen Rock?

Du schüddst den Kopp. — Dauh di
doch kenn'n;

Du fählist as ick. Wirst' sünst min
Brut?

Noch fix'n Kuss. Glww mi din Hänn'
Und jetzt lew woll! — Bün nu Rekrut.

Dat Hart hört mi nich mihr allein,
Den Kaiser hört jitz Hart un Hand
Un stült wi uns nicht wedderseln,
Ick stürw för't leiwe Vaderland!

Vizefeldwebel Neese.

Der Regen klopft...

Aus einem Schützengraben im Wes-
ten bringt die Freie Bayerische Schul-
zeitung folgendes Gedicht:

Der Regen klopft auf den Unterstand
Wie eine knöcherne Totenhand.

Und draussen, immer den Graben ent-
lang

Hör' ich es schreiten mit schleichen-
dem Gang.

Manchmal schweigen die Schritte still,
Wie wenn Einer lauschen und lauern
will.

Stadt. Dem Worte Stadt liegt die indogermanische Wurzel *stā* zugrunde. Sie ist der Stamm, aus dem sich auch unsere neuhochdeutschen Wörter stehen, Stand, stetig entwickelt haben. Dasselbe Wort wie Stadt (mhd. und ahd. stat) ist Statt, das Ort, Stelle bedeutet, wogegen Stätte wohl der nd. Form stede = ahd. stedi entspricht. Wie das etymologische Wörterbuch von Kluge angibt, hat sich die jetzige Bedeutung des Wortes Stadt erst in frühmittelhochdeutscher Zeit entwickelt und das bis dahin gebräuchliche Wort Burg verdrängt. Burgen waren ursprünglich Bergeorte, Zufluchtsstätten für die meist offenen Dorfansiedelungen des flachen Landes. Sie waren gewöhnlich auf Anhöhen angelegt und mit Zäunen, Wällen und Hecken befestigt. Dorthin trieben in Stunden der Gefahr die Bewohner ihre Viehherden. Auf diese Grundbedeutung gehen die Kelme alter Städtenamen zurück. Burg bedeutet die griechische Endung polis in Konstantinopel. Die Grundbedeutung ist auch in slawischen Städtenamen erhalten. Umzäunung bedeutet grad in dem süd-slawischen Belgrad, gard im wendischen Neugard (Neustadt) und Stargard (Altstadt), gorod im russischen Nowgorod (Neustadt) und grad im polnischen Tarnograd (= grad). Bei den Kelten und Germanen erscheint das Wort Zaun im keltischen dunum, altirischen dun, altnordischen tun, angelsächsischen tun und englischen town. So ist Kempten aus Kambodunum, Zarten aus Tarodunum, Lyon aus Lugdunum entstanden, und so erinnern die Dorfnamen bei Boulogne Florinethun, Landrethun, Rocthun und der englische Städtenamen Yorktown an die alte Umzäunung. (Sprachecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.)

Die Kellerschulen in Reims. Einem Bericht, den der französische Schullinspektor Foriant über das Schulwesen in Reims erstattet hat, entnimmt die Hamb. Schulztg., dass nach vorübergehender Stockung der Unterricht in den bombensicheren, fünf Meter unter der Erde gelegenen Kellern der Reimser Champagnerfabriken jetzt seinen regelmässigen Fortgang findet. Die Stadt, die früher 120,000 Einwohner hatte, zählt heute kaum noch 27,000.

Zur Zeit werden rund 1000 Kinder beiderlei Geschlechts von den Lehrerinnen und einem Lehrer in gemischten Klassen unterrichtet. Die Notstandsschulen in den Champagnerkellern von Reims sind nicht nur bombensicher, sondern erfüllen auch alle hygienischen Forderungen. Die Keller bilden weitgehende Galerien, die häufig in einer zwischen zwei und zehn Meter schwankenden Tiefe in das Kreidegestein gegraben sind. Die Luft hat nur geringen Feuchtigkeitsgehalt und wird durch Öffnungen rasch und leicht erneuert. Die Temperatur hält sich andauernd auf dem Stande von 14–15 Grad, so dass sich eine Heizung der Räume erübrigt. Die Breite der Galerien schwankt zwischen 5 und 10 Meter bei einer Höhe von $3\frac{1}{2}$ Metern. Mobiliar und Schulmaterial wurde den städtischen Schulen entnommen und eine eigene Beleuchtungsanlage auf Kosten der Stadt eingerichtet. Die unterirdischen Schulen, die auf die Namen Joffre, Albert I., Dubail u. a. getauft sind, sind in fortlaufender Reihenfolge gewöhnlich in einer Galerie untergebracht, die einzelnen Klassen werden durch hölzerne Scheidewände oder Weinfässer voneinander getrennt. Da es sich um eine Gelegenheitsschöpfung handelt, für die der gesetzliche Schulzwang nicht in Frage kommt, so ist der Besuch dieser Kellerschulen fakultativ.

schlecht und elend. Aber die Zeiten sind (für viele derselben, namentlich wenn sie praktische Leute sind) vorüber und jetzt schauen sie schon übermütig und protzenhaft auf jene Kreise herab, die noch nicht in so glücklichen Verhältnissen wie z. B. Schlachtenberichterstatte und sonstige auserwählte Schriftsteller leben. So gibt sich auch Karl Hans Strobl, in dessen Schriften der Lehrer gewöhnlich keine gute Rolle erhält — was sie ihm getan haben, weiss man nicht. Strobl veröffentlichte in der Leipziger „Illustrierten Zeitung“ einen Roman „Weltwende“. In diesem heisst es (in der Nummer vom 25. November l. J.) bezeichnender Weise: „Das Männlein gleich eher einem verkümmerten Schullehrer, der sein Hungertyphusjubiläum hinter sich hat.“ Welch ein geschmackvoller Vergleich! Strobl soll froh sein, dass er andere Jubiläen als die des Hungertyphus feiern kann; im übrigen aber sei ihm bedeutet, dass die Lehrer für diese feine Art Jubiläen ja selbst gar nicht verantwortlich zu machen sind, sondern diejenigen, die den Hungertyphus nicht durch entsprechendere Besoldung unmöglich machen. Diese beim Schopf zu fassen, wäre Strobls würdiger, als derlei hämisch-protzige Vergleiche hinauszugeben, deren sich Strobl doch schämen sollte.“

Der üppig gewordene Strobl.

Die Freie Schulzeitung, herausgegeben vom deutschen Landeslehrerverein in Böhmen, macht ihrem Groll über die schlechten Gehaltsverhältnisse auf Umwegen Luft.

„Es gab eine Zeit, so heisst es in der Ausgabe vom 18. Dezember, da ging es den Dichtern und Schriftstellern recht

Verehrte Redaktion.

Einer meiner Schüler, ein eifriger Leser deutscher Kriegsberichte, deklamiert Goethes „Fischer“ und gibt der Zeile „Und wie er sitzt, und wie er lauscht“, die zeitgemässe, echt feldgraue Prägung — echter könnte sie nicht aus dem Schützengraben herauskriechen —: „Und wie er sitzt, und wie er lauscht“.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Wilhelm Hauff, Lichtenstein. Roman-tische Sage aus der württembergischen Geschichte. Edited with introduction and commentaries by Garrett William Thompson, Professor of the Germanic (sic) Language and Literature in the University of Maine. Boston, Ginn & Co., 1914. XXII, 566 pp. Cloth, 90 cents.

Von Hauffs Lichtenstein lagen soweit bereits zwei amerikanische Ausgaben

vor, die von Professor Vogel, mit Bildern nach der illustrierten Ausgabe der Deutschen Verlagsanstalt (Heath & Co.) und die von Professor King, mit Landschaftsbildern und guter Karte (Holt & Co.). Beide waren beträchtlich gekürzt, was Lichtenstein beiläufig gesagt gut vertragen kann. Gekürzt ist auch die vorliegende, jedoch weit weniger als ihre Vorgängerinnen; der Text umfasst hier nicht weniger als 412 Sei-

ten. Die eigentliche Einleitung (14 Seiten) gibt das Nötige über Hauffs Leben und den Roman im besondern; die Anmerkungen (25 Seiten) halten sich auf der üblichen Höhe. Dazu kommen dann noch 17 Seiten *Materials for Composition* (zum Rückübersetzen ins Deutsche) und ein Wörterbuch von 110 Seiten, — beides nach meinem Empfinden verfehlt; wer den Lichtenstein liest, sollte dies ohne Zuhilfenahme eines Spezialwörterbuchs machen können und den Inhalt nicht erst aus einer Fremdsprache zurückübertragen müssen. Druck- und sonstige Ausstattung lassen nichts zu wünschen übrig. An bildlichem Material ist eine Ansicht des Schlosses beigegeben; eine Karte, die sehr notwendig wäre, fehlt leider. — S. 150, Z. 2 v. u. muss es statt „dass du strahlst“ *dass du dich so strahlst* (= kämmt) heissen; S. 160, Z. 6 v. u. *darauf hin* (statt *nach*); aus *hinan*). Zu 164,1 *haben*, und 165,3 *werden*, — um nur ein Beispiel aus vielen zu nennen, — wäre die Anmerkung zu machen, dass süddeutsche Schriftsteller, besonders Schweizer, infolge des lebendigeren Gefühls für den Konjunktiv häufig die erste (präsentische) statt der zweiten (präteritalen) Form verwenden, was nicht mehr nachgahmt werden darf. 169,13 lies *gsait*. Anmerkungen wären nötig zu 183, 16—18. 195,2 sind die Anführungszeichen zu streichen; 207,28 ist ein solches vor *Die Liebe* zu setzen. 215,1 müsste die Form *klimmte* als mundartlich erklärt werden (ähnlich schon 74,5 *gleitete* = *glitt*; 38,2 *zeitlich* = *zeitig*); überhaupt fehlen solche Erklärungen sehr oft, so findet sich auch nirgends ein Hinweis darauf, dass das so häufige *er ist gestanden* mundartlich ist. 232,22 lies *Aussicht*. 290,25 lies *Tapferern*. 314,16 und 17 lies *ihr*; Z. 24 einzeln. 354, Z. 2 v. u. lies im Frieden. Im Motto auf Seite 1, Zelle 6 ist *grösste* statt *grössere* vielleicht von Hauff selbst verschuldet. In der Anm. zu 2, 3 ist das Todesjahr Konrads als 1268, nicht 1263 zu geben. 4, 15: Die hier gegebene Ableitung der Benennung „der arme Konrad“ ist ganz phantastisch. 4,17 ist *veded* viel zu schwach als Wiedergabe von schwierig; etwa *obstinate*, *refractory*, in *fo-mentation*. Die Etymologie zu 111, 19 ist ganz unnötig. 275,1 „der Kaiser haben gut geruht“ ist ganz undeutsch; richtig dagegen ist *Se. Majestät* der Kaiser haben gut geruht; ohne *Majestät* muss das Zeitwort in der Einzahl

stehen. 283,5 besteht sich *Türkenkrieg* natürlich nicht auf einen solchen unter der Regierung Friedrichs II. *Urständ* ebenda heisst nicht *restoration*, sondern *resurrection* = Auferstehung. 306,7 heisst in gutem Deutsch „da will ich auch dabei sein“. Unnötig ist der Hinweis auf Faust zu 327,16; nach diesem Schema liesse sich zum Lichtenstein (wie zu jedem andern Buche) eine Enzyklopädie von Parallelen aus der Literatur zusammenstellen. Das Vokabular enthält keinen Eintrag für *hell* in dem Ausdruck in hellen Haufen; erklärt auch nicht, dass *Base* im Schwäbischen häufig für Tante oder Muhme steht. An der Interpunktion wäre alles mögliche auszusetzen. Dies soll kein besonderer Vorwurf gegen das vorliegende Buch sein; ist mir doch schon lange kaum mehr ein Textbuch zu Gesicht gekommen, das darin nicht irgendwie gesündigt hätte. Es wäre nachgerade einmal Zeit, dass man sich wenigstens über die Hauptregeln einigte oder eine anerkannte Autorität zugrundelegte.

Edwin C. Roedder.

University of Wisconsin.

Walhalla. Wochenschrift für die Deutschen in Amerika. Walhalla Publishing Co., 344—348 West 38th Str., New York. Jahresbezugspreis \$2.00, Ausland \$3.00.

Wir haben nunmehr reichlich Gelegenheit gehabt, uns mit dem Charakter der obengenannten Zeitschrift bekannt zu machen; liegt doch bereits der erste Vierteljahrsband abgeschlossen vor uns. Die „Walhalla“ ist eine mit grosser Frische redigierte Zeitschrift, die namentlich jetzt in den Zeiten der Erregung, in die das amerikanische Deutschtum durch die Ereignisse im alten Vaterlande, sowie durch die Stellung, die ein grosser Teil des amerikanischen Volkes und ein noch grösserer seiner Presse ihm gegenüber eingenommen hat, am Platze ist und voll und ganz ihren Zweck erfüllt. Mit treudeutscher Gesinnung bekennt sie sich zur Sache des alten Vaterlandes, und mit gerechtem Zorn weist sie die Angriffe zurück, die auf das Deutschtum des Landes dieser seiner Stellung wegen gemacht werden. Über die Geschehnisse in deutschamerikanischen Kreisen erstattet sie eingehenden Bericht. Ihre Artikel zeichnen sich, wie das von Verfassern wie Göbel, Busse, Kühnemann und vielen anderen nur selbstverständlich ist, durch Gedanken-

reichtum und schöne Sprache aus. Wir Das Deutschamerikanertum braucht wünschen der Zeitschrift eine weite für seinen eigenen Ausbau eine Zeit- Verbreitung und hoffen, dass sie auch schrift von dem Kaliber der „Wal- in der Zukunft Bestand behalten wird. halla“.

M. G.

II. Eingesandte Bücher.

- Documents on the War of the Nations.* Collected and published by C. L. Droste. Volume II. *The Lusitania Case.* Richmond, Va., The Dietz Printing Company, 1915. \$1.00.
- Der Kunstschatz des Lesebuchs. Die epische Dichtung.* Von Dr. Ernst Weber. Zweite Auflage. B. G. Teubner, Leipzig, 1915. M. 4.50.
- Asmus Sempers Jugendland.* Der Roman einer Kindheit von Otto Ernst. Abridged and edited with notes and vocabulary by Carl Osthaus, Professor of German, Indiana University. D. C. Heath & Co., Boston. 60 cts.
- The Wonders of the Jungle.* By Prince Sarath Ghosh. Book One. D. C. Heath & Co., Boston. 60 cts.
- English for Boys.* Material and Method. Homer J. Smith, Ph. B., Instructor, Academic Branches, Milwaukee Public School of Trades for Boys. 5 cts.
- Geharnischte Sonette und Gepanzerte Parodien.* Von Pastor J. C. Hansen, Indianapolis, Ind. 1915. \$1.00.
- A First German Grammar.* By Philip Schuyler Allen and Paul Hermann Phillipson, The University of Chicago. Glinn and Company. \$1.00.
- German History and German Literature in Slides (Catalog).* Arranged by Anna Bernkopf, A. M., German Department Miss Chapin's School for Girls, N. Y., formerly Instructor in Vassar College. Anna Bernkopf, 503 West 121st Str., New York. 60 cts. each uncolored, \$1.25 colored.
- A Scientific German Reader.* Edited with introduction, notes and vocabulary by Herbert Z. Kip, Ph. D., Associate Professor of Germanic Languages, Vanderbilt University. Oxford University Press, New York, 1916.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt \$1.50, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebisch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.